**Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica.** Este libro recupera, de una innumerable producción, algunas de las contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. En cada uno de los capítulos cada autor/a dialoga con los aportes del catedrático catalán y las experiencias, situadas, en formación e investigación de un campo específico de conocimiento en Iberoamérica.

**Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica**, es una producción de un colectivo de doctoras y doctores que se han especializado en la Didáctica de las Ciencias Sociales y han sido acompañados/as en la dirección o codirección de sus tesis por Joan Pagès. En su homenaje presentan aspectos de las líneas de investigaciones más importantes que ha difundido ininterrumpidamente, por más de medio siglo, desde la Universidad Autónoma de Barcelona. Denotan, además, la generosidad y solidaridad que el pensador catalán ha tenido en el acompañamiento de sus trayectorias formativas en posgrado.

**Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica,** recoge algunas de las aportaciones más importantes que Joan Pagès ha realizado al campo a lo largo de toda su trayectoria: el currículum y el diseño de materiales curriculares; la formación del profesorado de ciencias sociales; la formación del pensamiento social y ciudadano; la enseñanza del tiempo histórico y la conciencia histórica; el aprendizaje y las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales; la educación para la ciudadanía; las cuestiones socialmente vivas y las personas invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía, entre otros tantos temas/problemas que lo han posicionado como uno de los investigadores y académicos de mayor influencia en la construcción teórica y metodológica de conocimiento didáctico de las ciencias sociales a nivel mundial.

**Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica,** procura acercar al lector/a pistas para introducirse de lleno al conocimiento y al pensamiento del Joan Pagés, a partir de la multiplicidad de referencias de su vasta producción. Es una invitación a reflexionar sobre un campo de problemas -cada vez más globales- sobre las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en los diferentes niveles del sistema educativo.










Contribuciones de Joan Pagès ... Miguel A. Jara y Antoni Santisteban (coords.) 2018

# Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica

**Miguel A. Jara y Antoni Santisteban (coords.)**



# Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica

**Miguel A. Jara y Antoni Santisteban (coords.)**

**Autores y Autoras**

*Agnès BOIXADER i COROMINAS*
*Alicia Graciela FUNES*
*Antoni SANTISTEBAN*
*Augusta VALLE TAIMAN*
*Breogán TOSAR BACARIZO*
*Caroline PACIEVITCH*
*Delfín ORTEGA SANCHEZ*
*Edda SANT OBIOLS*
*Enrique MUÑOZ REYES*
*Froilán H. CUBILLOS ALFARO*
*Gabriel VILLALÓN GÁLVEZ*
*Gloria LUNA RODRIGO*
*Gustavo A. GONZALEZ VALENCIA*
*Jesús MAROLLA GAJARDO*
*Joan LLUSA SERRA*
*Juan Carlos RAMOS PEREZ*
*Leia A. da SILVA SANTIAGO*
*Liliana I. BRAVO PEMJEAM*
*Lorenia HERNANDEZ CERVANTES*
*Lucia VALENCIA CASTAÑEDA*
*María Celeste CERDA*
*María Paula GONZALEZ*
*Mariela A. COUDANNES AGUIRRE*
*Marta CASTAÑEDA MENESES*
*Martha Cecilia GUTIERREZ GIRALDO*
*Miguel Angel JARA*
*Neus GONZALEZ MONFORT*
*Rafael OLMOS VILA*
*Sandra Marcela RÍOS RINCÓN*
*Selva GUIMARÃES*
*Sixtina PINOCHET PINOCHET*
*Sonia Regina MIRANDA*
*Viviana ZENOBI*




Universidad Nacional
del Comahue/Argentina




Universidad Autónoma
de Barcelona / España

Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica / Miguel Angel Jara ...[et al.]; coordinación general de Miguel Angel Jara y Antoni Santisteban. – 1ra. edición especial - Cipolletti: Miguel Angel Jara, 2018.
260 p.; 27 x 18 cm.

**ISBN 978-987-42-9324-4**

1. Enseñanza. 2. Didáctica. 3. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Jara, Miguel Angel, coord. II. Santisteban Fernadez, Antoni, coord.
CDD 301.01

Para comunicarse con los/as autores/as:
Área Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue
Irigoyen 2000 - Cipolletti (8324) Río Negro - Argentina
Tel. (0299) 4781429 / 4783850 / 478/3849
Email. especializaciondcs@gmail.com

Diagramación, corrección y estilo: Miguel A. Jara
Diseño de Tapa: Melanie Sandoval – Parigiani Gráfica

*1º edición, 2018*

ISBN 978-987-42-9324-4
Impreso en Argentina
Hecho el depósito que establece la ley 11.723

*Por Antonio Ernesto Gómez Rodríguez[1] (España)*

Prologar una obra homenaje al profesor Joan Pagés me resulta una tarea complicada no sólo por el afecto que nos une, aún, cuando supuestamente, me ha correspondido la parte más fácil, mientras que otros se encargan de glosar los aspectos más académicos. Por ello, dedicaré estas líneas a recoger algunas de las vivencias acontecidas a lo largo de las cuatro décadas dedicadas a una actividad que siendo nuestro trabajo, ha sido nuestra pasión, absorbiendo numerosas horas de nuestras vida.

Ante todo, debo confesar que yo lo conocí antes que él a mí y no sólo por una cuestión de edad. Concretamente, en octubre de1978, cuando comencé a impartir clases de Didáctica de la Historia y de la Geografía, en la antigua Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la UMA. Aunque a día de hoy no ha avanzado mucho, en esa fecha, mi ignorancia de la materia era inversamente proporcional a la ausente bibliografía existente en castellano; afortunadamente, Cuadernos de Pedagogía vino en mi ayuda, mejor dicho, el tridente de la Escola de Mestres de San Cugat de la Universidad Autónoma de Barcelona: Benejam, Casas y Pagés. Eran, sin duda alguna, la punta de lanza de una nueva materia que la Ley General de Educación de 1970 instauró y de la que casi todos lo desconocíamos todo: las Ciencias Sociales.

Ahí comenzó mi conocimiento de su producción científica, a la par que crecía mi admiración por su validez; conocimiento que se visualizó en un encuentro celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid en el verano de 1985, donde nos vimos las caras y surgió una empatía que el tiempo mutó en amistad.

Desde entonces, aunque también desde antes, desde que Pilar y Montse pasaron a desempeñar puestos de naturaleza política, Joan no ha cesado de trabajar, más en solitario, por y para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Un trabajo que ha hecho desde todos los frentes, en todos los espacios y con quienes han recabado su ayuda y colaboración. Pero además, y no es de menor importancia, lo ha hecho de una manera inusual en el mundo universitario: sin ínfulas, con la mayor sencillez, naturalidad y desinterés.

Ha sido una de las personas que más ha contribuido a la construcción y definición de nuestra Área, recogiendo, revisando y mejorando las aportaciones más significativas de los principales autores, adaptándolas y transformándolas a la situación española. Con ello, hatrazado, con profunda clarividencia, los derroteros de la Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo impulsor, orientador, animador y director de innumerables investigaciones y tesis que han dado un gran desarrollo al Área.

Miembro activo de la AUPDCS[2] desde su creación, ha contribuido a generar potentes lazos profesionales y personales entre sus miembros de ambos lados del océano.

---

[1]Universidad de Málaga (España). Presidente del Consejo Escolar de Andalucía. Ha sido presidente de la AUPDCS. Miembro fundador del Colectivo de Renovación Educativa de Andalucía y patrono de la Fundación Educativa Asistencial CIVES.

[2] Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Organiza cada año el Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. En 2019 celebrará su 30 simposio en Lisboa.

Hoy, cuando le ha llegado la hora de dedicar la mayor parte de su tiempo al pequeño Jan, con el que seguirá dialogando, enseñando y aprendiendo, estoy seguro de que continuará no sabiendo negarse a quienes le soliciten ayuda, consejo y dirección, recurriendo a su saber y bonhomía.

En definitiva, querido Joan, cubierta nuestra etapa profesional, ha sido una gran suerte contar con tu saber y, sobre todo, con tu amistad.

Gracias, maestro!!!

*Por Nicolás de Alba*[3]

**La universidad que necesitamos**

A nadie escapa que la competitividad se ha convertido en una de las máximas incuestionables de nuestro modelo social. Las supuestas bondades de este tipo de valores, que inicialmente eran propios del ámbito económico, han avalado su progresiva extensión al resto de esferas sociales. Como estructura social que es, la universidad no es ajena a estas modas y ha terminado abrazando también estas premisas casi con el entusiasmo de los neoconversos y esto se aprecia en múltiples campos, pero muy especialmente en lo que tiene que ver con la investigación y la configuración de la carrera profesional docente. Este modelo supuestamente beneficioso ha introducido en nuestras instituciones de educación superior múltiples vicios y problemas, hasta el punto de desfigurar lo que hasta ahora entendíamos como espíritu universitario. Así, asistimos a la inflación de publicaciones de escasa calidad científica pero bien indexadas, el plagio y la manipulación, por no mencionar el coste personal y humano debido al desgaste de una carrera sometida permanentemente a la presión y la competición, o el deterioro de las relaciones entre compañeros.

Sin embargo, bien sabemos que en lo más profundo del ADN de nuestra universidad están grabados los grandes valores que la han hecho llegar a ser un referente y que tienen muy poco que ver con lo que acabo de comentar. La generosidad, la colaboración, el compromiso, han sido la base de muchos de los grandes logros científicos de la historia. En un área tan joven como la Didáctica de las Ciencias Sociales, que ha tenido que enfrentarse a tantos retos para consolidarse en el panorama científico internacional, la colaboración y el apoyo mutuo dentro del colectivo de investigadores han sido factores decisivos. En este sentido, el papel que han jugado asociaciones científicas y profesionales como la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) ha sido crucial.

Por suerte, no son pocas las personas que han destacado en la consolidación de nuestra asociación y de nuestra área, pero, sin lugar a dudas, una de ellas es Joan Pagès. Desde una perspectiva científica empeñada en una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que responda a las necesidades y los problemas ciudadanos del presente, Joan ha personificado muchos de los valores que han hecho grande a nuestra universidad y de los que hoy, en ocasiones, tanto adolecemos. Riguroso con el trabajo, generoso con los compañeros, comprometido con la mejora de la calidad científica, preocupado por dar respuesta a los problemas de la sociedad, cercano y solidario con aquellos que se iniciaban en el campo de la investigación... Su trabajo incesante ha sido decisivo para

---

[3] Presidente de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla.

que hoy podamos disfrutar del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales tal y como la conocemos. Necesitamos personas como Joan que, lejos de adscribirse a modas de dudosa utilidad social, mantengan vivo el auténtico espíritu científico y universitario.

Sin duda, aún queda mucho trabajo por hacer. Los problemas educativos y sociales nos plantean cada día nuevos retos a los que debemos hacer frente de manera rigurosa, siempre con el objetivo de la mejora de la enseñanza que, en último término, se traduzca en una mejora del conjunto de la sociedad. Espero que tengamos la suerte de seguir disfrutando de referentes como Joan y la capacidad de continuar aprendiendo de ellos.

*Por Sebastián Plá (México)*

**El maestro trashumante**

Escribir sobre Joan Pagés Blanch es tratar de fijar en un texto a un hombre cuyo pensamiento y acción se caracterizan por la trashumancia y la internacionalización de la acción educativa. Es, también, tener presente sus esfuerzos prolongados y fructíferos por la conformación de un campo de estudio en toda Iberoamérica. Es, por otro lado, poner por escrito décadas de lucha en defensa del valor político y cultural de la historia y las ciencias sociales. Es, finalmente pero no por eso menos importante, escribir sobre las dinámicas diversas que implica promover la reflexión educativa desde, con y para la práctica docente. Internacionalización, investigación, política y docencia son cuatro marcas distintivas, aunque no únicas, de este pensador educativo.

La trashumancia marca el pensamiento de Joan Pagés, por lo menos de sus últimas dos décadas. Hasta dónde sé, ha visitado casi toda Latinoamérica y trabajado con docentes de varios niveles educativos en universidades centrales como periféricas, creando espacios de diálogo desde la Patagonia hasta el Río Bravo. Esta trashumancia ha dejado una impronta en su pensamiento: la hibridación. Pero no entendido lo híbrido desde un esencialismo metodológico y teórico o peor aún, de fundamentalismos nacionalistas o religiosos, que concibe los procesos de hibridación como contaminación. Muy por el contrario, el carácter híbrido de Joan es una virtud y muestra la amplitud de los marcos de referencia desde los que actúa. Es una hibridación que se opone frontalmente a dichos esencialismos a través de la interrelación horizontal de los saberes, las historias y las prácticas. De ahí que pueda, sin dificultad, conjuntar tradiciones historiográficas y pedagógicas provenientes de Europa, con historias nacionales y contextos escolares locales de América Latina para ofrecer a los maestros diversas formas de reflexión sobre sus prácticas docentes. Su trashumancia es pluralidad, es ser sujeto Iberoamericano.

Pero no sólo en el movimiento se ve su necesidad de lo plural, sino en su trayectoria de investigación. Joan ha sido capaz de crear escuela. Su historia de pensamiento, que se remonta a los movimientos progresistas de los años sesenta y setenta, ha sido fundamental para la conformación en España primero y después en América Latina, del campo de investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales. Su trabajo didáctico y de investigación ha profundizado en infinidad de temas, desde el desarrollo de didácticas complejas, la enseñanza del tiempo histórico, la importancia de la historia reciente en las aulas, el pensamiento histórico y el pensamiento crítico, la formación de docentes para educación básica y media y, por supuesto, la formación de especialistas en enseñanza de la historia que hoy son investigadores importantes en

Brasil, Colombia, Chile, Perú y Argentina, entre otros. Lo última será, tal vez, una de las improntas más duraderas y significativas de su labor profesional. Sin temor a equivocarme, puedo afirmar que la investigación en enseñanza de la historia en América Latina de las últimas tres décadas no puede entenderse sin Joan Pagés.

Pero el interés por comprender y transformar la enseñanza de la historia en la educación básica y obligatoria, no se limita a meras preocupaciones científicas y profesionales. Detrás de sus inagotables esfuerzos existe una lucha deliberada por una sociedad más justa e igualitaria. En otras palabras, en Joan hay mucha política. Basta ver sus artículos sobre la importancia de la inclusión de la historia de los grupos tradicionalmente excluidos de los currículos escolares, como las mujeres, los niños, los indígenas, los afrodescendientes y las clases trabajadores entre otros. También sus trabajos sobre la formación crítica de la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales como formación democrática, refuerzan su mirada política. En este sentido, la investigación y el trabajo profesional de Joan tienen lo que hoy a muchos investigadores, apresurados por la exigencia autoexplotadora de publicar mucho para ascender en las jerarquías universitarias, han olvidado: la dimensión ética tanto de la enseñanza de la historia como del propio quehacer del investigador.

Joan tiene una valiosa convicción fundada en años de investigación: los cambios en el sistema educativo no se dan a través de las reformas educativas a gran escala, sino en el trabajo cotidiano del profesor en el aula. A contracorriente de los reformadores, que hablan del valor del magisterio al mismo tiempo que les restan voz y protagonismo, Pagés ha dedicado buena parte de su vida profesional a trabajar con los docentes frente al aula, reconociéndolos en su protagonismo y, sobre todo, en su dimensión intelectual. Para él, el docente es un profesional de la educación que debe formarse en el pensamiento crítico, capaz de comprender su aula, tener conocimientos sobre su disciplina y sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos, para así actuar en el aula de manera contextualizada e innovadora para favorecer el mejor desarrollo de sus estudiantes. Esto se alcanza, sostiene, con el trabajo cotidiano y horizontal entre especialistas y profesores frente al aula. La función del investigador no radica en llegar con un saber especializado e imponerlo al profesorado, sino construir conjuntamente saberes y prácticas sobre la docencia. Por esto, Joan es un pensador que promueve el cambio desde abajo, desde los propios actores del sistema educativo.

El carácter plural e internacional del pensamiento y actuar de Joan Pagés, su capacidad de formar investigadores de alto nivel para el desarrollo de la investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales en América Latina, la dimensión ética y política que concibe a la educación pública es parte estructural de la justicia social y, con el trabajo cotidiano, intensivo, con profesores y profesoras frente al aula, hacen de Joan un investigador y un profesor de extraordinaria valía para el ámbito educativo. Pero también hay algo más, muy importante y relevante en el mundo hiper competitivo de la académica contemporánea: Joan Pagés es una persona solidaria, amable y de una sensibilidad humana tan fina que nos recuerda en cada una de sus palabras y actos, que en este mundo hay cosas más importantes que la mera productividad y que se deriva, o quizá se refleja, en la internacionalización de su pensamiento y la trashumancia de su actuar: la empatía como rectora de las relaciones humanas para favorecer el respeto y reconocimiento de la pluralidad que existe entre los seres humanos.

## AGRADECIMIENTOS

Especialmente a Joan Pagès, maestro que ha dejado huella en cada uno y una de nosotros y nosotras. Sus aportes generosos han ofrecido caminos de reflexión epistemológica y metodológica para continuar fortaleciendo el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía en Iberoamérica.

A cada uno de los autores y las autoras que han contribuido a que esta obra colectiva sea una realidad. Un aporte inconmensurable que recupera y dialoga con el pensamiento, las investigaciones y las propuestas de Joan al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía. Diálogos en contextos que denotan preocupaciones comunes para contribuir a la mejora de la práctica de enseñar y aprender conocimientos sociales críticos.

Al estudiantado y al profesorado comprometido en construir futuros con dignidad y justicia social. Gracias.

# PRESENTACIÓN

El libro que presentamos es el resultado de una producción conjunta y colaborativa de docentes formadores/as e investigadores/as de diferentes Universidades Iberoamericanas. Surge, fundamentalmente, como un homenaje y reconocimiento al maestro, profesor y doctor Joan Pagès i Blanch, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que ha dedicado gran parte de su vida a la docencia y a la investigación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la Geografía y de las Ciencias Sociales.

Desde el curso 1976-77 y hasta el 1 de septiembre de 2017 -en que se acogió a los beneficios de la jubilación-, se ha desempeñado como profesor en el Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Se inició en el mundo de las humanidades en la carrera de Licenciatura en Filosofía y Letras, especializándose en Historia Moderna y Contemporánea. Su preocupación por la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y de la educación para la ciudadanía, lo llevó a seguir profundizando en su formación académica y obtuvo en el año 1993 el título de Doctor en Ciencias de la Educación, con su tesis sobre la visión del profesorado sobre la experimentación de la reforma educativa en Cataluña.

Su trayectoria profesional la compartió con otras responsabilidades desde donde siguió generando más y mejor formación en el área. Durante los cursos 1993-1995, 1997-1999 y 2006-2009 fue director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, y entre 2000-2002 ejerció como Decano de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. También ha sido Asesor del Institut d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona en temas relacionados con la Educación para la Ciudadanía.

En lo académico ha sido profesor de los diferentes estudios de grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, impartiendo diferentes asignaturas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia y de Educación para la Ciudadanía. Al mismo tiempo que ha desarrollado sus actividades de docencia, también ha coordinado los estudios de doctorado en didáctica de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la historia del arte, en el programa de doctorado en educación de la UAB. Ha sido profesor del programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y del Máster de Investigación en Educación.

Ha sido investigador principal de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Con seis sexenios de investigación reconocidos (36 años). Director de más de 30 tesis doctorales y más de un centenar de trabajos finales de maestría. Su trayectoria lo legitima como experto en temas curriculares del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en especial sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, del pensamiento histórico y la conciencia histórica, del tiempo histórico, de la educación ciudadana y cívico-política, entre otras tantas temáticas y en la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales.

Es miembro de la "Associació de Mestres Rosa Sensat" y del consejo de redacción de "*Perspectiva Escolar*" y codirector desde enero de 2008 de "*Enseñanza de las Ciencias Sociales*". Miembro del comité científico o del comité asesor de "*Le Cartable de Clio*", "*Clío& Asociados*", "*Reseñas de Enseñanza de la Historia*", "*Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*", "*Geografía e Historia*, *Instrumento. Revista de estudo e pesquisa em educaçâo*", "*Uni-Pluri/versidad*", entre otras revistas de educación españolas y latinoamericanas.

En su haber cuenta con más de doscientos artículos, capítulos de libro y libros sobre la didáctica de la historia y de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía, publicados en diversos países de Europa y América. Es autor de libros de texto, materiales curriculares y propuestas educativas innovadoras para todas las etapas educativas.

Su participación en numerosos cursos, congresos, simposios, encuentros sobre Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, formación del profesorado y educación para la ciudadanía, como así también su participación como conferencista y asesor del profesorado sobre estos temas en España y distintos países latinoamericanos (Nicaragua, Venezuela, Chile, Argentina, México, Brasil, Perú, Cuba, Colombia), hacen que destaque como un referente a nivel internacional. Joan Pagès ha demostrado que los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales son muy parecidos en la mayoría de los países y que no hay fronteras que separen al profesorado preocupado por los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales en los diversos puntos cardinales de este planeta.

El Dr. Pagès fue el gestor de la Red Iberoamericana de Didáctica de las Ciencias Sociales (RIDCS) en el año 2010 y ha sido miembro del comité académico, desde el que ha apoyado la realización de cuatro encuentros iberoamericanos de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Uno de ellos es el que nos ha convocado en la Norpatagonia argentina en la que presentamos este libro sobre sus contribuciones al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ha cooperado en actividades académicas de docencia, investigación y extensión en distintas temáticas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, en diferentes países de América Latina. En Colombia ha sido invitado por 4 universidades desde el año 2009 hasta la fecha, para orientar cursos, seminarios y conferencias en programas de maestría, doctorado y en eventos académicos en DCS. Es asesor de la Red Colombiana de Investigación en DCS y ha participado como conferencista central en 5 encuentros nacionales de la Red. Fue asesor internacional del Ministerio de Educación Nacional para la formulación de los derechos de aprendizaje en ciencias sociales en el año 2016. También asesoró en la elaboración de la propuesta y la puesta en marcha del Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente es profesor invitado al Programa y tutor de tesis doctorales.

En México ha visitado unas 20 Universidades desde el año 2006, donde ha asesorado la formulación de un programa de Maestría en enseñanza de la Historia, ha orientado seminarios de maestría, cursos de formación de docentes y ha sido evaluador de tesis doctorales.

En Costa Rica orientó en el año 2016 el seminario de enseñanza de la Historia para profesores/as y estudiantes de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional. Asesoró a la comisión curricular en la construcción del nuevo plan de estudios de las carreras de pregrado: bachillerato en Historia y bachillerato en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional. Es miembro del comité editorial internacional de la *Revista Perspectivas*, única en Centroamérica especializada en la enseñanza de los estudios sociales y la educación cívica.

En Chile ha cooperado con aproximadamente 6 universidades desde hace más de una década, realizando actividades que incluyen la formación de profesores y profesoras en ejercicio y estudiantes de pregrado, seminarios de maestría y asesorías para diseños curriculares de carreras de pedagogía. Ha sido invitado como conferencista a los principales eventos académicos de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales que han tenido lugar en este país. Participó como asesor internacional del Ministerio de Educación, en la formulación de las orientaciones para la Formación Ciudadana del sistema escolar chileno.

En Argentina ha realizado actividades de docencia en las Universidades Nacional de Lujan, Córdoba, Salta, Tucumán, San Juan Bosco, del Litoral, del Comahue, Río Cuarto, Mar del Plata, del Sur, Comodoro Rivadavia, y en varios Institutos de formación docente en la Norpatagonia argentina. También ha asesorado proyectos de investigación en varias de estas universidades. Hace más de 15 años participa en eventos académicos organizados por la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN) como conferencista, expositor, panelista y/o comentarista. Ha publicado artículos en diversas revistas en educación y ha participado como autor de capítulos de libros en diversos textos de Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. Desde su creación, *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, la revista de APEHUN, ha contado con su permanente colaboración.

En Brasil ha participado como conferencista invitado en eventos nacionales de historia del campo de la educación, especialmente los promovidos por la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Historia. Según testimonio de la profesora Sonia Miranda: “el impacto de la producción académica del profesor, le ha permitido ser reconocido como “uno de los autores internacionales cuyo trabajo académico ha contribuido al fomento de la investigación en el campo de la enseñanza de la historia en Brasil”. Ha publicado artículos y capítulos de libros en producciones nacionales e internacionales.

El Dr. Pagès ha sido el principal promotor y tutor del mayor porcentaje de doctores y doctoras en Didáctica de las Ciencias Sociales en Latinoamérica, que han realizado sus estudios de doctorado en la UAB. Así mismo, ha acogido con el apoyo del GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales), a un gran número de estudiantes y profesores/as latinoamericanos que han hecho y hacen pasantías o cursos en la UAB.

En este breve recorrido por su trayectoria se destaca su compromiso con la formación del profesorado y la generosidad desinteresada para compartir y construir conocimiento en cada lugar y universidad que ha contado con su presencia. En esencia, el profesor Pagès ha realizado un trabajo ininterrumpido y sistemático de más de una década con el profesorado latinoamericano, que lo han convertido en un profesional reconocido, con una amplia trayectoria en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales en toda la región.

El libro que el lector o la lectora tiene en sus manos recupera esta trayectoria de formación y de producción ininterrumpida que ha dejado y deja huellas en el profesorado que enseña y el estudiantado que aprende a enseñar Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Ciudadanía, en definitiva, el conocimiento social.

Esta obra intenta recuperar, de una vasta experiencia, algunos aportes de su pensamiento, pero sería imposible, por los límites de la producción, atender a la diversidad de contribuciones que Joan Pagès ha realizado al campo. Por ello, agrupamos en diversos capítulos las temáticas esenciales y los problemas fundamentales de nuestro campo de conocimiento que Joan Pagès ha abordado y ha propuesto para el debate en la investigación, en la docencia y en la formación del profesorado.

En los diferentes capítulos los autores o autoras se plantean preguntas y dialogan con el pensamiento del profesor Pagès. Recupera sus producciones en un doble sentido: para reconocer su vigencia y para recoger en una obra sus aportaciones para futuras generaciones.

*Miguel Angel Jara – Antoni Santisteban*
*Coordinadores. Octubre de 2018*

## INDICE

# PRIMERA PARTE

## "El currículo de Ciencias Sociales, de Historia y Geografía"

# CAPÍTULO 1

# Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia

*María Celeste Cerdá*
*Alicia Graciela Funes*
*Miguel Angel Jara*

## Introducción

En este primer capítulo, de una obra colectiva, polifónica y sin límites fronterizos, trata de un de los tantos temas/problemas que han ocupado a Joan Pagés en su trayectoria de más de medio siglo, en el que ha venido aportando a un campo específico de producción de conocimientos. En el resto de los capítulos que conforman esta obra homenaje, encontrarán el abordaje de algunos de los tantos temas/problemas, que resultarían imposibles de sistematizar aquí.

Las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía en uno de esos tantos temas y un problema que ha cruzado gran parte de sus escritos. La reconstrucción del derrotero seguido por la categoría "finalidades" en las indagaciones de Joan Pagés, desde sus formulaciones tempranas a la actualidad, ofrece una oportunidad para revisitar la construcción de una noción fundamental en la investigación y en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía; al tiempo que posibilita un espacio de diálogo desde el cuál orientar las actuaciones en el presente. En ese diálogo, el itinerario de la categoría, su dinámica histórica, tensiones, reformulaciones y estabilizaciones se constituyen en un recurso fundamental para establecer con esa experiencia acumulada -desde una lectura atenta y creativa- un vínculo de proyección que, atento a los nuevos tiempos y espacios, nos inscriba como parte de aquellas historias que, con perspectiva emancipadoras, mantienen aún la promesa de otros *futuros posibles*.

## Revisitando las formulaciones iniciales: una breve historización

En un contexto de redefinición y disputa por los sentidos tradicionales asignados al "buen ciudadano" y al lugar de la escuela en esa labor, Pagès se proponía en los tempranos años noventa, repensar esos sentidos. Pensar "en" y "sobre" la sociedad ha de ser uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza. Ya 1992, era consultado por las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y en aquel contexto, el autor, delineaba algunas de las claves de análisis y de futuras líneas de indagación sobre esta temática considerada central a lo largo de toda su obra:

> *"L'ensenyament de les Ciències Socials pot i ha d'aportar als alumnes i a les alumnes els coneixements conceptuals i procedimentals per pensar en i sobre la societat. O dit en altres paraules, per passar de la cultura viscuda, de la vivència, a la cultura com a reconstrucció intellectual, com a interpretació, explicació i reflexió sobre tot allò que fem, hem fet i farem les persones com a éssers socials" (1992, p.16)*

Por ello, las ciencias sociales, deberían aportan un conjunto de instrumentos conceptuales y procedimentales que permitan al estudiantado, entre otras cuestiones, decodificar el cada vez mayor volumen de información, visualizar la realidad de manera inquisitiva, interpretar de manera compleja el presente y su relación con el pasado y emitir juicios sobre la sociedad en la que viven:

> *(...) "Siguin, en definitiva, persones crítiques i creatives, capaces de prendre decisions i de voler participar de manera racional i constructiva en la construcció del seu futur personal i social. I tot això es pot assolir a través dels coneixements socials, geogràfics i històrics, seleccionant de la ingent quantitat de coneixements a la nostra disposició aquells que facilitin millor el desenvolupament d'aquestes capacitats" (1992, p.16)*

Aparecen aquí dos conceptos que quedarán indisolublemente asociados a la noción de finalidades y que podrán rastrearse desde estas formulaciones tempranas hasta la actualidad: **pensamiento crítico/creativo y futuro.**

Otra impronta temprana en su propuesta sobre las finalidades surge de analizar las disputas que, en aquel contexto de reformulación del curriculum, aparecían en torno a las definiciones sobre las potencialidades/limitaciones identitarias de la enseñanza de las ciencias sociales plasmadas en el nuevo proyecto educativo:

> *(...) "crec que un bon aprenentatge pot facilitar la creació de la consciència d'identitat -no només nacional, sinó també social, política o cultural- en els estudiants.Com entenc que s 'hauria de plantejar? Crec que avui seria desitjable plantejar-se-Ia en relació directa amb ladiversitat, i no com un element contraposat (l'altre pol, altre extrem)"* (1992, p.18)

En su planteo el binomio identidad-diversidad e identidad-pluralidad lejos de pensarse antagónicamente contiene potencialidades para revisitar formas homogéneas y excluyentes de pertenencia. La formación en un pensamiento que reconozca a la pluralidad y a la diversidad como componentes indispensables de la realidad social y la pertenencia a múltiples colectivos se propone aquí como un horizonte posible para las ciencias sociales en el espacio escolar. **Diversidad y pluralidad** suman nuevas precisiones a la noción de finalidades y con ellas queda planteada también la discusión acerca del lugar de los valores en la formación de ciudadanía.

En este artículo, el diálogo con la teoría crítica puede reconocerse en múltiples dimensiones. Está presente en la mirada sobre el curriculum que vincula las definiciones acerca de las finalidades como resultado de disputas múltiples con distintos poderes (la Iglesia, el gobierno, corporaciones de historiadores, entre otros), también en la mirada que se propone la realidad social (con especial hincapié en la información que circula sobre ella) como producto no neutral, en la mirada que se propone sobre actores fundamentales del proceso educativo: profesorado/estudiantado y los contenidos en contextos específico.

La siguiente cita, entendemos, formula un postulado fundamental que sintetiza en gran parte lo desarrollado hasta aquí, al tiempo que recupera y deja planteada una cuestión clave para quiénes abrevan en esta perspectiva y pensar los propósitos de esta disciplinas escolar:

> *"crec que les finalitats, els propòsits de l'ensenyament de les Ciències Socials en aquest contextno poden ser altres que la formació del pensament social dels nostres alumnes a*

> *fi de dotar-los d'instruments conceptuals i procedimentals per analitzar el món i intervenir-hi des de les opcions que lliurement escullin"* (1992, p.17).

La formación orientada a la ***intervención social*** y la "***libertad"*** como condición para su ejercicio van configurando -junto al pensamiento crítico/creativo, el futuro y la diversidad/pluralidad- un conjunto de nociones claves que trazan una cartografía que podemos reconocer como una preocupación teórica y política que atraviesa casi tres décadas desde aquellas formulaciones iniciales -sin dudas deudora de su vital experiencia en el magisterio catalán- a la actualidad.

En un contexto de cambio curricular reconocer las propias concepciones curriculares y tener una mirada crítica sobre la nueva propuesta aparece como una exigencia indispensable. La didáctica, su investigación y enseñanza se ofrecen como claves en la formación inicial y continua del profesorado. La relación entre curriculum y finalidades adquiere la forma de una tipología que, Joan Pagés bien caracteriza en la diferenciación de tres modelos curriculares:

En cuanto al curriculum técnico:

> *"La finalidad que este curriculum otorga a la enseñanza de la historia y las restantes ciencias sociales es la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos. Defensa una concepción conservadora de la sociedad y del status quo (sea cual sea la naturaleza política del régimen que lo proponga) basada en la necesidad de formar buenos ciudadanos y ciudadanas (el estado se otorga la potestad de otorgar esta calificación en función de unos supuestos valores compartidos y de una hipotética herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo país) y, en consecuencia, selecciona los saberes que mejor permiten cubrir estas finalidades."* (1994)

Por otro lado, el curriculum práctico:

> *"La enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se propone desde este enfoque se ha de basar en la vida y en los problemas reales del alumnado y ha de permitirle pensar en el presente y en el pasado a la luz de sus propios intereses. El acento deja de estar situado en la formación de una conciencia cívico-patriótica y en los conocimientos disciplinares tal como los conciben las ciencias y se enseñan en la universidad y se sitúa en el alumno y en la vida"* (1994)

Finalmente, el curriculum crítico:

> *La opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente a como lo hace en los dos modelos anteriores. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el curriculum y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera. (1994)*

El pensamiento educativo y político de Joan Pagés articula experiencia de/en la práctica con una serie de lecturas que abrevan en Dewey y las formulaciones del paradigma crítico en diálogo con las ciencias académicas y la investigación didáctica que, ya por aquel entonces, aparece como una referencia indispensable de sus reflexiones.

**Los segundos años noventa. Un interrogante clave: ¿socializar o contrasocializar?**

Los valores y la enseñanza de las ciencias sociales fue el eje temático que convocó al IX Simposio de Didáctica de la Ciencias Sociales que anualmente convoca la AUPDCS española, realizado en Lleida en 1998. En este marco, las preguntas e indagaciones de la investigación en el campo, denotan una preocupación que comienza a profundizarse

entre los/as especialistas. Se trata, en palabras de Joan Pagés, de *"uno de los problemas más serios a los que debe dar respuesta la educación y, en concreto, la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia"* (1998, p.7).

En primer lugar, vuelve a subrayar la importancia de pensar en el carácter político de la enseñanza y de la escuela:

> "*Las finalidades que presiden, y determinan, la selección de los contenidos están íntimamente relacionadas con una axiología concreta. Los contenidos que se enseñan o dejan de enseñar, reflejan una determinada visión del mundo, una ideología, sobre la cual el alumno construirá de alguna manera su propia visión del mundo, de su persona, del futuro que quiere construir y del protagonismo que va a tener en su construcción*" (1998, p.17)

En segundo término se pone en el centro del debate -de manera urgente, aunque no novedosa- un interrogante clave para pensar las finalidades: **¿socializar o contrasocializar?** Frente a lecturas que podrían pensar ambos términos como antagónicos, Pagés (1998) se posiciona en una postura que entiende que ambos constituyen las dos caras de una misma moneda. Se trata, en todo caso, de socializar en valores democráticos alternativos:

> *"(...) la formación de una ciudadanía democrática capaz de construir su propio mundo y de llevar a la práctica sus ideales con el respeto y la solidaridad que implica el convencimiento de que el mundo, nuestro mundo, puede ser diferente y mejor"* (1998, p.18)

De lo que se trata, frente a posiciones conservadoras, es de educar en una ciudadanía crítica e informada que pueda construir sus propios conocimientos e intervenir en la solución de los problemas sociales relevantes. Claro que, para ello, el curriculum y la selección de contenidos deberán orientarse en función de criterios alternativos.

**Los primeros años del dos mil (con un pie en el siglo XXI): nuevos tiempos, nuevas historias ¿nuevas finalidades?**

Los primeros años del siglo XX se presentan como un contexto particular para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía en Cataluña y España. El Debate de las Humanidades afina posiciones y, en cuanto al contexto político: *"hemos recuperado el optimismo y un cierto protagonismo en la vida política"*. (Pagés, 2005). En este contexto, se reafirman algunos supuestos claves que advertimos previamente, a otros elementos que comienzan a aparecer en el horizonte de preocupaciones:

> "*Y, finalmente, hay que afrontar los retos del presente con una clara visión de futuro. Y esta visión pasa, en mi opinión, por una enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales dirigida a la formación democrática de nuestro alumnado que ha de poder utilizar los conocimientos históricos y sociales para interpretar y participar en su mundo como ciudadano crítico, con opinión propia, y con clara conciencia de que el futuro le deparará muchos cambios. Y uno de esos cambios será, sin dudas, la existencia de una realidad cada vez más global, diversa y plural ante la cual no hay "historias ni humanidades comunes" que valgan si no tratan de los problemas comunes de hombres y mujeres, y de la manera en cómo en el pasado los solucionaron y como los solucionan en el presente. Si no tratan, en definitiva, de la diversidad cultural de ayer, hoy y mañana*" (Pagés, 2001, p. 285)

La diversidad cultural y el futuro -nociones que hemos rastreado en los inicios de sus preocupaciones- dialogan, en este principio del siglo XXI, con una sociedad cada vez más global, que requiere de nuevas historias "**historias comunes de problemas comunes a la humanidad**". Allí la apuesta por una "clave comparativa" para la enseñanza de la Historia (Pagés, 2006), el diálogo con aquellas historias académicas de autores como Fontana que ofrecen la posibilidad de definir secuencias temáticas alternativas.

**Los segundos años del 2000: tiempo y poder. El futuro como categoría clave**

Nos encontramos aquí con un texto clave sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia que sistematiza mucho de lo andado hasta este momento. Su título *"La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado"* es por demás significativo e invierte las visiones más tradicionales acerca de los propósitos de la enseñanza de esta disciplina escolar.

En un contexto que visibiliza y reivindica la formación de ciudadanía como una de finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales e historia, Pagés visibiliza las formas en ambas han coexistido hasta aquí *"para formar un determinado modelo de persona en consonancia con los valores dominantes"*. Estos valores, afirma, han sido en gran parte del siglo XIX y todo el XX, aquellos vinculados al Estado-Nación, su consolidación y reproducción. La transmisión de valores patrióticos o nacionales, de una cultura en común, eurocéntricos, la exaltación del hombre blanco occidental y la invisibilización de las minorías u otros grupos excluidos.

Para poner en tensión este edificio sobre el que se ha construido la disciplina escolar, Pagés propone investir los tiempos que preocupan y ocupan a la enseñanza proponiendo a *"la historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro"*.

> *(...)"Si creemos, como afirman los historiadores autores de la cita que encabeza este trabajo que «el más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan», también creeremos que esta realidad dependerá de la opción que haga cada persona cuando lea, interprete y utilice el pasado para participar en la construcción de su futuro personal y social (...)"* (2007, p. 213).

**Ayer/hoy/mañana: la praxis como horizonte intelectual y desafío profesoral**

En la conferencia magistral pronunciada el 10 de febrero de 2018, en ocasión del cierre de las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de Las Ciencias Sociales realizadas en Barcelona, Pagés comparte un balance de los "retos de la enseñanza" de estas disciplinas escolares. Allí expresaba que las ciencias sociales, historia y geografía deberían:

> *(...)"develar a las jóvenes generaciones que es posible crear otro mundo y que, a pesar de todo lo que ocurrió en el siglo XX y de lo que está sucediendo en este, es necesario construir un mundo diferente y mejor, basándose en aquellos aspectos positivos que la humanidad nos ha legado"* (2018, p. 6)

De este breve recorrido en torno a algunas producciones vinculadas a la problemática de las finalidades, podemos asignar a los textos redactados a principios de los noventa un carácter retrospectivamente "programático". Siempre informados por la teoría social

crítica. Desde aquellas indagaciones iniciales a la actualidad ha contribuido a una mejor comprensión de una -si no la más- de las dimensiones fundamentales de la enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia: las finalidades.

Esta mayor compresión surge de la doble dimensión que adquiere esta noción en el conjunto de producciones. En efecto, las finalidades constituyen en su obra tanto un objeto de estudio como una categoría heurística. En cuanto a la primera, articula un conjunto de reflexiones epistemológicas y didácticas en torno a categorías centrales de las ciencias sociales e historia (cambio social, ciudadanía, diversidad, pensamiento crítico, entre otras). Ellas orientan -a partir de sus relaciones e incluso tensiones- una caracterización e historización de las finalidades. En su segunda dimensión, se transforma en una herramienta de conocimiento. Las potencialidades heurísticas de la noción y de las tipologías establecidas "hacen trabajar" la categoría en propuestas curriculares, prácticas docentes, libros de textos, entre otros, permitiendo emerger las distintas racionalidades que subyacen en ellos.

Tanto en sus experiencias tempranas en el magisterio catalán como en las formulaciones que hemos reseñado, la teoría social crítica -decíamos- ha aportado un poderoso cúmulo de influencias teórico-prácticas en sus búsquedas, reflexiones y propuestas. Resuenan en sus obras, entre otros, las palabras del historiador francés Pierre Villar pronunciadas cuando Joan Pagés era aún joven maestro. Interrogado acerca de ¿para qué sirve la Historia? "Para leer el periódico", señaló el historiador catalán por aquel entonces. Es ésta una afirmación que atraviesa gran parte de las búsquedas posteriores. También las tempranas enseñanzas del filósofo norteamericano John Dewey, afirmando que la Historia y Ciencias Sociales deben ser un medio para entender la vida y resolver los problemas que nos plantea tiene una relevancia similar a lo largo de los años. Los posteriores diálogos con la teoría social del curriculum, con la historiografía y filosofía de la historia y, en particular, con las indagaciones realizadas por el grupo GREDICS así como con un importante número de investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales a nivel mundial, han contribuido a la consolidación de una línea de indagación central en este campo.

## El diálogo con/desde América Latina: reflexiones desde la Argentina sobre dos notas distintivas de sus aportes

### *a). Las finalidades, la historia enseñada, el contexto y los desafíos*

Reconocemos diversidad de producciones sobre estas temáticas en el ámbito nacional e internacional sin embargo hemos decidido dialogar, en esta ocasión, con dos textos producidos por Joan Pagés, un pensador que ha aportado mucho al campo de la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales y ha promovido y fortalecido líneas de investigación vinculadas a las finalidades de la enseñanza en el campo.

Como hemos señalado anteriormente, desde hace un buen tiempo Joan Pagés nos viene ofreciendo pistas para pensar/construir un currículo de las ciencias sociales y de la historia que subvierta el orden establecido. Para el autor catalán se trata de un cambio paradigmático y una de las clave está en pensar en un curriculum donde:

> *"La selección de contenidos, y su reducción, se convierte, pues, en un elemento determinante de los cambios curriculares y de las prácticas educativas. Esta selección no debería olvidar, sin embargo, la importancia de unos contenidos que dieran respuesta a algunos de los problemas más perdurables en la enseñanza de las disciplinas sociales.*

*En primer lugar a algunos olvidos. En segundo lugar, al gran reto que supone aprender para comprender, para pensar y para actuar"* (Pagés, 2016, p. 6)

Es una propuesta que tensiona la tradición y la práctica de construcciones curriculares porque el acento está puesto en enseñar y aprender unos determinados conocimientos sociales que permitan a las personas utilizarlos para comprender e intervenir críticamente, en el mundo en el que viven, con sólidos argumentos. En este sentido compartimos la idea de Joan Pagés porque:

*(...) "Hoy nadie duda que las finalidades o los propósitos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela obligatoria han de centrarse en la formación de la ciudadanía democrática. Es decir, en la formación de hombres y mujeres para que tomen decisiones argumentadas de manera libre y consciente, para que sean capaces de hacerlo con los demás y que estas decisiones orienten y guíen su práctica social como ciudadanas y ciudadanos de un país, y de un mundo libre, democrático, solidario y sin injusticias sociales. Es fundamental saber cuál es el uso social que los niños y las niñas, que la juventud debe dar al conocimiento social en su vida cotidiana"* (Pagés, 2016, p. 3)

Se trata de pensar enseñanzas de la historia y de las ciencias sociales en concordancia con las condiciones que configuran esta época y una de ellas cuestiona la finalidad que la escuela ha tenido, desde sus inicios, en la formación de una ciudadanía reducida a los principios de cohesión y pertenecía a una nación. El mundo de hoy pareciera ser que, también, debate esos límites de pensar a las ciudadanías en el marco de los territorios estatales ya que la globalización pretendió construir otras identidades; sin fronteras, abierta a las naciones y a la libertad de movimiento. Sin embargo, en algunos lugares como el nuestro, la reacción provoca una contracción y afloran los nacionalismos, la segregación, la xenofobia y la no aceptación del otro/a ciudadano/a del mundo.

Se trata de una época de cambios y tensiones y también de contradicciones. Somos conscientes de que el mundo cambia y que la enseñanza del conocimiento social debería ofrecer oportunidades para poder comprenderlo e intervenir en el, pero también sabemos que los movimientos de esos cambios generan resistencias que, muchas veces, exceden los desafíos que nos propongamos como finalidades de enseñar para un mundo que incluya en la diversidad y, sin dudas, esto es el gran reto de la historia escolar.

Como finalidad de contribuir a un mundo mejor, de reconocimiento y convivencia en la diversidad, la historia escolar no puede dimitir. Los problemas sociales actuales son problemas globales, por ello los/as niños/as y jóvenes deben aprender las diversas razones que, tanto en el pasado como en el presente han contribuido a las configuraciones sociales actuales. Promover un pensamiento histórico que permita establecer un diálogo con los/as otros/as es el horizonte al que la enseñanza del conocimiento social no puede renunciar.

La enseñanza del conocimiento histórico y de las ciencias sociales es un acto de comunicación y cuando esa comunicación invita a la imaginación, se pregunta sobre lo que aconteció, pero también sobre lo que pudo haber sido, entonces, contribuimos a pensar un futuro posible. Poner el énfasis en el tiempo futuro implica un trabajo que es ético-político porque:

"*Las finalidades o los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales se orientan, pues, a la formación de la ciudadanía. El desarrollo de una consciencia social y política democrática parece que es cada vez más urgente e imperiosa para enseñar a la juventud*

*a tomar decisiones sobre su futuro como personas y como miembros de una comunidad local y global. Y para recuperar la elasticidad mental que los convierta en pensadores críticos y reflexivos. (Pagés, 2016, p.3)*

*b). Las finalidades en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en un mundo cambiante.*

Las finalidades al igual que el conocimiento histórico son dinámicas y sus enunciaciones y conceptualizaciones constituyen modos de pensar la enseñanza. Esto revela las prácticas de la enseñanza del conocimiento social escolar en el tiempo. Hubo épocas en que esas finalidades eran claras y manifiestas y organizaban paquetes de contenidos para tal consecución. Otras épocas aparecieron más ambiguas, otras, conflictivas. En nuestro país en los últimos tiempos, con dos reformas educativas de alcance nacional, esas tenciones se han producido y con no tan claras resoluciones, han ido configurando curriculum, prácticas, discursos y acciones entre la comunidad educativa.

Las propuestas educativas ministeriales, desde el advenimiento de la democracia, ha focalizado en la formación de la ciudadanía y fortalecimiento de las instituciones de la democracia como horizonte de la educación de niños/as y jóvenes. En particular se puso el énfasis en que el conocimiento social que se abordaba en la enseñanza del área de las ciencias sociales debería promover un pensamiento crítico e histórico en las futuras generaciones. Sin embargo, tal pretensión, poco se condice con el catálogo de contenidos para la enseñanza; que, en muchos de los casos eran ambiguos epistemológicamente. Esta situación a partir de las reformas educativas, al menos en las jurisdicciones en las que se encuentran nuestras universidades, ha cambiado en tanto perspectivas renovadas de la historia, la geografía y las ciencias sociales introducen conceptos y categorías un poco más acordes al contexto y a la época para la que han sido pensados.

De los temas/problemas instalados por las políticas neoliberales, la globalización como panacea, pasando por las transformaciones sociales y económicas de la historia reciente/presente de nuestro país hasta la emergencia de nuevos movimientos sociales que irrumpen en la escena pública con nuevos modos de participación política y ciudadana, sumado a la visibilización de los/as otros/as ocultos/as en los meta relatos y narrativas científicas son perspectivas y enfoques que, también, renuevan las finalidades educativas .

Si las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia, de la geografía, siempre ha tenido como horizonte la formación de ciudadanos y ciudadanas, nos queda la duda -en un tiempo de incertidumbre y de resurgimiento de nacionalismos sectarios- ¿qué ciudadanía para el s. XXI?, ¿qué formación? ¿qué escuela y universidad? son las que podrían fortalecer la idea de una ciudadanía que demanda y que aspira a la construcción de ciudadanías plena e inclusiva en la diversidad, con justicia y dignidad.

El desafío se renueva al ritmo de los cambios y amerita construir futuros más certeros por ello consideremos, y compartimos la idea de que:

*"la transformación de la enseñanza de las ciencias sociales es, sin duda, una responsabilidad política de quienes dirigen el sistema educativo de nuestros países. Pero la transformación real está en manos de los y de las docentes, y de su formación. Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar unos y unas docentes capaces de predisponer a los y a las jóvenes alumnas para que,*

*comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro. ¿Estamos frente a una utopía? El futuro lo dirá".* (Pagés, 2016, p. 7)

## Referencias bibliográficas:


- **Funes, A. G. y Jara, M. A.** (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y los problemas sociales. En Funes, A.G. y Jara, M. A. Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti
- **Pagès, J**. (2007). "La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado", en Ávila, R. M./López, R./ Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 205-215.
- **Pagès, J**. (2018). Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l´ensenyament de les ciencias socials, la geografía i la historia. Llico Magistral, Barcelona febrero de 2018, UAB
- **Pagès, J**. (1992). "Converses amb Joan Pagès" en Comunicació Educativa, nº 5, 1992, 16-23 ISSN: 1575-9911. EISSN: 2339-5559 http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc
- **Pagès, J**. (1994). "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 13, 38-51
- **Pagès, J**. (1998). "Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. Introducción". En Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. Acta del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Leída
- **Pagès, J**. (2006). La comparación en la enseñanza de la Historia, en Revista Clío y Asociados. La Historia enseñada nº 9-10, años 2005-2006, 17-35
- **Pagès, J**. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. Reseñas de enseñanza de la historia. Apehun. Ed. Alejandría. Nº 6. Córdoba
- **Pagès, J**. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía", en Revista Reseñas de las Enseñanza de la Historia, N° 7.
- **Pagès, J**. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. Cuaderno de Educación Nº 72, Abril – mayo. Sección Desarrollo Profesional. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

# CAPÍTULO 2

# Materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía, la historia y para un profesorado autónomo

*Viviana Zenobi*
*Mariela A. Coudannes Aguirre*
*Miguel Angel Jara*

## Introducción

Tomamos como puntos de partida algunas de las ideas y pensamientos desarrollados por el Doctor Joan Pagés en su extensa trayectoria en docencia e investigación. Ideas que han sido profundizadas en diversos escritos, enriquecidas por el diálogo con distintos grupos de trabajo con el profesorado en formación, líneas de investigaciones compartidas con una comunidad de especialistas a nivel mundial y, fundamentalmente, por las experiencias de intercambio generoso y solidario en los numerosos países que ha recorrido incansablemente y en las redes académicas que ha contribuido a construir.

El curriculum de ciencias sociales ha sido, desde sus inicios en la investigación, una de sus grandes preocupaciones. Su tesis doctoral (1993) *"El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l´experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d´EGB a Catalunya"* junto a las diversas construcciones de materiales curriculares desde el Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat", que integra desde hace más de 45 años, son claros indicios de una trayectoria ininterrumpida de preocupaciones que lo ubican como uno de los expertos internacionales que más ha aportado al problema del currículo y de su implementación, siempre asociado con el pensamiento y las decisiones del profesorado. Según Pagès, para decidir los contenidos de un currículo de Ciencias Sociales hay que partir de los problemas de la práctica de la enseñanza de los mismos, buscar sus causas, analizar las finalidades y los valores que pretende transmitir pero también atender a las propuestas y materiales utilizados por el profesorado en el marco de ciertos contextos y tradiciones (Pagés, 2000).

En este capítulo nos interesa compartir nuestras experiencias en la producción de materiales[1] para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, en Argentina en contextos de reformas curriculares y en diversos ámbitos, el de una gestión educativa y el de algunas universidades públicas. A la vez, nos interesa exponer los criterios y perspectivas que orientaron nuestra producción, los aportes del Dr. Pagés tanto en su elaboración como en las investigaciones que llevamos adelante,

[1]En otro escrito hemos iniciado el análisis de los currículos y materiales que se han producido en algunas universidades nacionales, en la última década. El trabajo: "Materiales curriculares para la enseñanza de la Geografía, la Historia y las Ciencias sociales: contextos de producción, evaluaciones y propuestas" presentado en las XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro?. Homenaje a Joan Pagès i Blanch, realizado en febrero de 2018 en Barcelona

y reflexionar en torno a la potencialidad que tienen en la innovación de la enseñanza de las ciencias sociales y la promoción de la autonomía del profesorado.

**Experiencias en la producción de materiales para la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia en Argentina en contextos de reformas curriculares**

Desde hace varias décadas Joan Pagès ha venido realizado una crítica a los procesos de creación y reforma curricular en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales. En relación con los cambios en sus finalidades afirma que los Estados nacionales, desde sus orígenes han querido transmitir valores conservadores sobre la base de *"unos supuestos valores compartidos y de una hipotética herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo país"* desconociendo la diversidad de modos que las personas tienen para pensar y construir el conocimiento. Una práctica política pensada para homogeneizar la mirada sobre el mundo desde valores de corte nacionalista y exclusores. Sin embargo, sostiene el autor catalán, luego, el movimiento de la escuela nueva con pretensiones progresistas, promovió un curriculum práctico por el cual la enseñanza debía estar basada *"en la vida y en los problemas reales del alumnado; de sus propios intereses"*, con la desventaja de atender más a los métodos "activos" que propician el aprendizaje por descubrimiento que a la construcción de conocimiento, en tanto que en la actualidad los/as didactas proponen un curriculum crítico que devela el carácter ideológico y político que sustenta la educación en todos sus aspectos y prácticas. (Pagès, 1994)

Atendiendo en parte a la mutación en estas concepciones sobre el curriculum, pero no exclusivamente vinculadas a ellas, Argentina experimentó en las últimas dos décadas la creación de dos leyes de educación nacional[2] y la promulgación de leyes orgánicas de educación en las diferentes jurisdicciones del territorio. Si bien este proceso no estuvo exento de tensiones y conflictos, podríamos sostener que la LEN del 2006 ha tenido una mayor aceptación que la resistida LEF de 1993, especialmente en algunas jurisdicciones del país. Por ello es importante inscribir las políticas públicas educativas y la construcción de diseños curriculares en los contextos de su producción. Ambas normativas marco y sus subsidiarias (las legislaciones provinciales) han tenido diversidad de modalidades de aplicación, adaptación y concreción a lo largo y ancho del territorio nacional y han organizado nuevas estructuras organizacionales de las instituciones educativas, del curriculum y de las condiciones laborales del colectivo docente, entre otras. Tanto la LEF como la LEN fueron producto del debate, consenso y disenso propio de una sociedad en democracia y reflejan posicionamientos políticos e ideológicos representativos de cada época[3]. La LEF surgió en un contexto de aplicación de profundas políticas neoliberales de exclusión y la LEN en el marco de políticas de ampliación de derechos ciudadanos.

A comienzos de los años noventa, voces de peso señalaban la necesidad de un cambio profundo en la educación argentina. Los y las especialistas y también el periodismo masivo estigmatizaban lo que era, al parecer sin dudas, una escuela "vacía" de saberes y conocimientos significativos y actualizados. Si bien reconocidos/as profesionales de la educación fueron consultados/as durante la marcha de la reforma educativa impulsada por la LES, en ella se plasmó un constructivismo superficial y una fuerte orientación pragmática y utilitaria de los estudios. Evidentemente las discusiones y

[2]Ley de Educación Federal (LEF) sancionada en 1993 y la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en el 2006.
[3]Una dimensión interesante para profundizar pero excede los objetivos del presente escrito.

debates públicos que se venían gestando desde el II Congreso Pedagógico Nacional, durante los primeros años del gobierno de Raúl Alfonsín, no lograron plasmarse en la LES, muy por el contrario, la oleada neoliberal se impuso en la racionalidad de expertos/as contratados/as. En este sentido, y en el marco del curriculum que nos interesa analizar, una novedad fue la desaparición de la historia y la geografía como disciplinas autónomas y su presentación como Área de Ciencias Sociales en el marco de una insuficiente renovación epistemológica de los contenidos y una escasa capacitación del colectivo docente, que tampoco había participado de las discusiones sobre los cambios curriculares puestos en marcha en 1993.

Con la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, menos resistida que la anterior por su contenido ideológico, pero no menos incierta respecto de sus concreciones prácticas, se produjeron otras novedades como por ejemplo, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) destinado entre otras cuestiones, a promover la construcción de curriculum (sobre la base de ciertos estándares) para la formación del profesorado a nivel nacional. Esta iniciativa, en general expresó un mayor interés por la formación inicial que se brinda en distintas instituciones de nivel superior no universitarios, a la vez que favoreció el debate en torno a qué formación docente exigía la nueva coyuntura, cuál debía ser la relación entre los saberes disciplinares y pedagógicos y las causas de los desfasajes, cada vez mayores, entre las certezas adquiridas en esta etapa y los desafíos de la práctica profesional situada. Estas preocupaciones también tuvieron su impacto en la formación de los profesorados universitarios, quienes a través de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) comenzaron el debate para la construcción de lineamientos básicos sobre la formación de los profesorados en el marco del proceso cambio curricular y de acreditación de carreras universitarias. Proceso aun vigente en varias universidades del país.

En este marco y puntualmente en la construcción de materiales curriculares y didácticos, uno de los aspectos más notables de la política ministerial fue la distribución de manuales en las escuelas y la aplicación de criterios empresariales por parte de las firmas globalizadas. La incorporación de recursos que se presentaban como novedosos generaron impresiones dispares en el profesorado, muchos de ellos se mostraron disconformes, por ejemplo, con la reducción del espacio otorgado al texto escrito (Coudannes, 2016). A semejanza de los procesos de reformas en otros países, el “optimismo pedagógico” de las administraciones educativas quiso instalar la idea de que el cambio curricular promovería automáticamente el de las prácticas educativas. Siguiendo a Pagès, es posible comprobar que perdura el abismo.

> *“El cambio del currículo escolar o de los contenidos de las disciplinas escolares, no ha supuesto nunca el cambio de las prácticas de enseñanza. Ninguna práctica social -y la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales como la de cualquier otra asignatura, es una práctica social- no cambia por la voluntad del legislador, cambia cuando los prácticos quieren cambiarla.”* (Pagès, 2001, p. 264)

Las reformas curriculares en las distintas jurisdicciones de la Argentina no se han visto mayormente acompañadas por la elaboración de materiales o por instancias de formación docente, cuestiones que siguen siendo una debilidad y una dificultad a la hora de pensar procesos de innovación en la enseñanza de contenidos actualizados de las ciencias sociales, la geografía y la historia. La excepción ha sido la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se sabe, por estudios realizados, que en dicha jurisdicción esto ha sido una preocupación y una política de gestión educativa concretada por

especialistas y técnicos que han elaborado materiales curriculares y han desarrollado diversos dispositivos de formación docente continua para el profesorado.

En el marco de transformaciones curriculares en la Ciudad de Buenos Aires, la gestión política decidió impulsarlas a partir de la producción de materiales para todas las asignaturas. En el caso de la Geografía, el desafío del equipo técnico consistió en tratar de atender las demandas y necesidades de los/las docentes y, a la vez, resolver algunas de las problemáticas que presentaba la enseñanza de la disciplina en el nivel medio. Por lo tanto, en los materiales elaborados[4] se puso especial atención a dos cuestiones: por un lado, el lugar otorgado a los/las docentes -el de profesionales autónomos que iban a tomar sus propias decisiones didácticas-, y por el otro, el de ofrecer cantidad y variedad de recursos didácticos, lo que implicaba que los materiales debían ofrecer un alto grado de flexibilidad para que pudieran ser adaptados y utilizados en diversos contextos y situaciones (Zenobi y Villa, 2007).

La política de elaborar materiales continuó durante un par de años, por lo tanto, era necesario conocer e interpretar de qué modo eran seleccionados y utilizados, si podían influir en el pensamiento de los/as docentes y en sus decisiones didácticas, y también, validar los criterios que las autoras habían puesto en juego en su producción. Entre los años 2008 y 2013 en la Universidad Nacional de Luján desarrollamos dos investigaciones cuyos objetivos centrales fue conocer qué lugar ocupan los materiales educativos en general y los curriculares en particular en las decisiones didácticas que tomen los/as docentes cuando planifican sus prácticas de enseñanza. Para el desarrollo de estas investigaciones nos apoyamos en los aportes de Pagès (1997) ya que se ubican en el conjunto de investigaciones que se ocupan de indagar en torno al pensamiento del profesor cuando toma decisiones didácticas para la enseñanza, en este caso, cómo selecciona y utiliza los materiales producidos en un ámbito de gestión política, qué propuestas educativas organizan a partir de ellos y si, a la vez, promueven procesos reflexivos sobre sus prácticas. Tal como lo plantea el autor:

> *"...la investigación sobre el pensamiento del profesor pone énfasis en la práctica ya que considera que, a través de ella, se puede conseguir detectar y comprender los principios y las teorías que la explican. La finalidad de la investigación ha de ser ayudar a los profesores no sólo a observar su propia práctica sino también a reconocer y juzgar los principios y creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera que lo hacen."* (Pagés, 1997 p. 213)

En el caso de la enseñanza de la historia, los materiales innovadores a menudo encuentran resistencia en los/as docentes de los niveles secundario y superior. No es necesario andar mucho para constatar que en las universidades existen vacancias de propuestas que permitan pensar esta disciplina desde un lenguaje accesible sin perder el rigor histórico. Todo lo que suene a *divulgación* conlleva un prejuicio difícil de romper para los/las docentes en formación. Si bien no se trata de un recurso nuevo, el uso del humor desafía a la enseñanza si habilita instancias de reflexión, de creatividad y de elaboración. Instala un quiebre en los estilos academicistas de presentación de la información histórica y se acerca más al lenguaje cotidiano, y desde allí, se torna un material más significativo. En cuanto a la construcción del pensamiento, hace posible cuestionar, indagar, interrogar y confrontar, para analizar, explicar y fundamentar. Puede utilizarse en diferentes segmentos de la clase: para profundizar un tema, para

[4]Los materiales elaborados son: *Problemáticas ambientales a diferentes escalas, Relaciones entre Estados: el caso de la planta de celulosa en Fray Bentos y Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales.*

elaborar textos explicativos, para complementar y/o ilustrar textos narrativos, como disparador de determinadas problemáticas, para facilitar conclusiones, etc. La producción escrita u oral que realizan los/las estudiantes en función del material, da cuenta, además, de las interpretaciones, controvertidas y múltiples, que se pueden construir ante un mismo objeto. El humor favorece la identificación y la explicitación de opciones valorativas, que involucran contextos pasados y presentes, destacando fundamentalmente que este tipo de representaciones cambia social y temporalmente (Andelique y García, 2007).

La idea de elaborar materiales alternativos adecuados a necesidades y expectativas de docentes en ejercicio inspiró dos proyectos de narrativa gráfica llevados a cabo por un equipo de la Universidad Nacional del Litoral. La obra reunió diversos estilos, tantos como dibujantes y guionistas. Es relevante mencionar que la mayoría fueron estudiantes avanzados en la carrera del profesorado en instancias de sus prácticas finales en las instituciones escolares. De manera inédita se solicitó y se obtuvo la colaboración de colegas de la Facultad, especialistas en las temáticas abordadas, que leyeron los primeros borradores. No menos valiosos fueron los intercambios con docentes en ejercicio en el nivel secundario en encuentros locales y nacionales. Por tratarse de temas "conocidos" (crisis colonial, revolución e independencia en el Río de la Plata) se apuntó a cuestionar imágenes muy arraigadas en la memoria de argentinos y argentinas. Esto requería consultar fuentes, documentarse rigurosamente, desde la precisión del hecho histórico a la ambientación y características de los personajes, pero también introducir referencias al tiempo presente que tuviesen la función de problematizar el pasado, abrir discusiones sobre las distintas significaciones de las palabras en contextos y momentos diferentes (Coudannes, 2007).

Situaciones similares se han experimentado en otros ámbitos de formación. Para el caso de la Universidad Nacional del Comahue, en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales para la formación del profesorado en educación primaria como en el de la Didáctica de la Historia, los equipos de cátedras se han preocupado por la producción de materiales que pudieran acercar los debates actuales en las ciencias sociales con las posibilidades de incorporarlos en la enseñanza. Son propuestas que han procurado innovar desde perspectivas epistemológicas cuestionadoras de las tradiciones de pensar la producción y la enseñanza del conocimiento social en los distintos niveles de formación. *Ciencias Sociales, entre debates y propuestas*; *Ciencias Sociales, el gran desafío; la historia dice presente en el aula* o *Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, derechos humanos, menemismo, crisis de 2001, ¿qué efemérides?* por nombrar sólo algunas, son producciones colectivas compiladas por Funes (2001, 2004a, 2004b y 2014) cuya finalidad fue acercar al profesorado en ejercicio y en formación pistas para construcciones metodológicas casuísticas y contextualizadas.

Sostenemos que el conocimiento social es inacabado y está en permanente reelaboración o redefinición y ello se ve reflejado en los diseños curriculares, en algunas propuestas o materiales para la enseñanza; aunque debemos reconocer que escasamente -estos cambios- impactan en los programas o planes de formación del profesorado, al menos en algunos planes de estudio de las universidades nacionales. Esta situación se ha presentado como un desafío para profundizar la formación específica en propuestas de posgrado. Espacio que rescatamos como valioso en tanto recupera experiencias y saberes de un importante colectivo del profesorado que manifiesta las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de los nuevos

temas/problemas que se proponen en el currículo y ante la escasez de materiales de enseñanza que contemplen temas vinculados con la historia reciente, los problemas sociales candentes, la territorialidad, las cuestiones de género, los derechos humanos, las ciudadanías o la multiculturalidad entre otros tantos; se ha promovido y motivado al profesorado que sea artífice en la construcción de sus propios materiales para la enseñanza.

Algunas de estas producciones han sido recuperadas en: Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas (Jara, 2008) o en otras producciones recientes como Historia y Geografía. Propuestas de enseñanza (Funes y Jara, 2015) y en Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva y enfoque de la Educación Ciudadana (Jara y Funes, 2016). Todas obras colectivas que plantean propuestas innovadoras construidas por el profesorado en ejercicio con la intención de no sólo mejorar la práctica de la enseñanza, sino de introducir esos otros temas/problemas ausentes en los curriculum, en las aulas y en las editoriales.

**Investigaciones, prácticas y materiales. Una triangulación necesaria para conocer más sobre la enseñanza que se promueve en las aulas de ciencias sociales, geografía e historia**

Como hemos mencionado, los contextos de producción curricular y de materiales para la enseñanza son claves para comprender la dinámica del conocimiento social y este aspecto ha sido orientador de diversas investigaciones que hemos realizado en las universidades donde trabajamos porque, como sostiene el didacta catalán, *"las investigaciones que sobre la práctica de la enseñanza se han realizado, o se están realizando, así como el análisis y la valoración del currículo y de las propuestas y los materiales curriculares aportan información relevante para la elaboración del currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales"* (Pagés, 2000, p.1) y ello se ha constituido en un desafío permanente para los/as que nos dedicamos a la formación inicial y continuada del profesorado en didáctica de las ciencias sociales la geografía y la historia.

Joan Pagés siempre afirmó y sostiene que son necesarias las investigaciones que pongan el foco en las prácticas concretas de los/as docentes, en sus aulas, ya sea para conocer e interpretar cómo se implementan el currículo, cómo se utilizan los materiales, qué decisiones toman los docentes, entre otras posibles líneas de indagación. De ahí que haya impulsado, junto a otros profesores/as de la Universidad Autónoma de Barcelona, trabajos sobre situaciones reales en contextos concretos, en particular aquellas relacionadas con experiencias positivas e innovadoras, para saber en qué se basan. Para Argentina pueden mencionarse las tesis doctorales de María Paula González (*Los profesores y la historia argentina. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*, 2008); Graciela Funes (*Significaciones sobre la enseñanza de la historia*, 2010); Miguel A. Jara (*Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*, 2010); Viviana Zenobi (*Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares*, 2012); Mariela Coudannes (*La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*, 2013) y María Celeste Cerdá (Dictadura, memoria y escuela. Dilemas, propuestas y desafíos de la transmisión escolar de la Historia Recientes, 2018), entre otras.

De lo planteado por Pagès, una de las cuestiones importantes que la investigación debería seguir profundizando, al menos en el ámbito nacional, es aquella relacionada con la construcción de materiales de enseñanza que el profesorado implementa en la enseñanza del conocimiento social, de manera de valorar su impacto en el aprendizaje. Estas investigaciones, en palabras del autor, nos posibilitarían conocer las perspectivas epistemológicas y enfoques didácticos que se construyen en las prácticas concretas y por otro lado, más que saber que textos escolares se utilizan en las clases o sobre las traducciones curriculares lineales que realizan las grandes editoriales (que de esto se sabe bastante), interesaría conocer cómo utiliza el profesorado los materiales curriculares que circulan en sus clases. Qué contenidos, temas o problemas son los que construye el profesorado con el estudiantado y qué impacto tienen estos para la vida de los/as jóvenes ciudadanos para intervenir en sus comunidades y mejorar las sociedades.

En este punto del recorrido es posible afirmar que se hace imperativo construir un curriculum de Ciencias Sociales que supere las limitaciones de las disciplinas para abordar problemas sociales relevantes. ¿Cómo? Hay distintas opiniones de los especialistas al respecto. Numerosas investigaciones afirman que la contribución de la enseñanza de estas ciencias a la formación de los jóvenes es casi inexistente y que la selección de contenidos debería interpelar al curriculum prescripto para contemplar no sólo los saberes disciplinares y las características de los actores, sino también los contextos en los que se desenvuelven:

> *"cuál es el conocimiento social más importante, cuáles son las habilidades y las conductas más valiosas, qué valores son más significativos y qué secuencia de contenidos y habilidades es la más adecuada para los conocimientos y los estudiantes".* (Pagès, 2001, p. 272)

En un texto del año 2002, el autor partía de algunas propuestas. Silvia Finocchio, por ejemplo, sugería una organización curricular disciplinar con apertura multidisciplinar lo que implicaría la dominancia de una de ellas en cada asignatura escolar, aunque no su monopolio en las explicaciones. Otra fue la de Batllori Obiols: partir de conceptos claves para organizar el curriculum para estudiar críticamente problemas sociales, en particular el de *conflicto* seleccionando aquellos que se expresan en la vida cotidiana y cuya resolución requiere un cambio social (Pagès, 2002).

Si bien no soslaya algunas opiniones divergentes respecto del enfoque propuesto[5], toda su argumentación posterior gira en torno a la necesidad de incorporar los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas en el curriculum. La justificación es contundente:

> *"Todo el mundo sabe que los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas, simplemente. Si hemos sido capaces de educar en lo esencial a nuestro alumnado tal*

[5]Algunos "como Rozada (1999, p. 57) (…) opinan que «el abandono de las disciplinas para organizar los contenidos en torno a una serie de «problemas sociales relevantes» no me parece imprescindible para un enfoque crítico de la enseñanza de las ciencias sociales por dos razones principalmente: a) Porque siguiendo «el hilo» de una disciplina, un profesor que se lo proponga puede abordar de manera recurrente los problemas relevantes de su tiempo y de su contexto, b) Porque los problemas sociales relevantes convertidos en contenido escolar no garantizan por sí mismos el sentido que requiere el buen aprendizaje, pudiendo resultar ser tan académicamente alejados, y por tanto con escaso sentido para los alumnos, como las disciplinas a las que son alternativa. (Pagès, 2001, p. 278)

*vez puedan intentar comprender los problemas e intentar resolverlos utilizando conocimientos disciplinares. Sin embargo, no siempre los contenidos disciplinares son enseñados para aplicarse a los problemas que la vida presenta a la ciudadanía."* (Pagès, 2013, p. 29)

*"¿Qué uso hemos de dar al conocimiento histórico, geográfico y social en cualquiera de nuestros ámbitos de vida? (...) Algunos [problemas] serán económicos, otros ambientales, culturales, religiosos, vecinales, laborales, de cualquier tipo. Se van a encontrar con problemas que tienen unas causas, unos antecedentes y que deberán comprender para poder participar en su solución. Para resolver estos problemas hemos de dotarles de un pensamiento histórico, geográfico y social que les permita saber por qué las cosas son como son y les permita argumentar sus interpretaciones sobre las cosas que han sido, son y serán. Es decir, la escuela y la enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales han de dotar al alumnado de un pensamiento histórico, geográfico y social fundamental para entender lo que ocurre en su mundo".* (Pagès, 2015, pp. 194-196)

La construcción de ese pensamiento implicaría poder comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro (conciencia histórica), identificar las múltiples causas de lo que ocurre, analizar críticamente fuentes primarias, empatizar con otros puntos de vista, emitir juicios de valor fundamentados y con actitud ética. Algunos temas emergentes de los últimos años, asuntos complejos imposibles de soslayar en el curriculum, estarían vinculados con la memoria histórica, las identidades y la multiculturalidad (Pagès, 2009), también la visibilización de las minorías tradicionalmente oprimidas -las mujeres, los pobres, los/as ancianos, los niños y las niñas, los/as homosexuales-, poniendo énfasis en las perspectivas de quienes integran las clases populares o etnias no dominantes, objeto de injusticias y abusos de poder:

*"... no podemos caer en el error de trabajar únicamente la perspectiva de una mujer y la perspectiva de cuatro hombres, o de trabajar la perspectiva de cuatro personas blancas, una asiática y una negra, o de olvidarnos de determinados grupos oprimidos por ser éstos una minoría (...) el trabajo por problemas facilita actividades como los estudios de caso o los debates y simulaciones y se aleja de los contenidos y las estrategias más expositivas que tienden a la socialización y a la reproducción de los valores hegemónicos".* (Pagès y Sant, 2012, p.115)

Según Joan Pagés existe una enorme distancia entre los problemas más acuciantes que se plantean en el mundo y lo que aprenden niños, niñas y jóvenes en las escuelas:

*"¿se trabajan los orígenes del machismo y las causas de la violencia de género? ¿y la pobreza en el mundo? ¿y la precariedad laboral? Podríamos hacer un listado largo de problemas -¿de temas?- que afectan prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas. Y acompañarlo de otro en el que aparezcan aquellas personas que han protagonizado y protagonizan la historia y el presente pero que alguien ha decidido invisibilizar en los textos y en las prácticas".* (Pagès, 2016, p. 6)

Véase un ejemplo concreto relacionado con la crisis que sacudió al sistema económico mundial en la pasada década:

*"La escuela debe abordar el tema de la crisis actual desde una doble vertiente: como problema social relevante y como problema en un contexto globalizado. Para ello, se deben trabajar aspectos introductorios sobre el modelo económico y analizar las causas de la crisis financiera y las consecuencias que comporta en desigualdad social, precariedad laboral, descenso del consumo y aumento de los impuestos. (...)*

*Por otro lado, los conceptos económicos que deben enseñarse y aprenderse presentan un grado de abstracción que no siempre es fácil de superar con ejemplos concretos y cercanos.*

*La escuela, sin embargo, ha de pretender ofrecer a los niños y a los jóvenes conocimientos que les permitan saber y comprender por qué, por ejemplo, sus padres o su hermano mayor no tienen trabajo; por qué han echado al vecino del séptimo de su piso y por qué ha cerrado una fábrica; por qué han reducido el sueldo de los maestros o por qué las cosas son cada vez más caras".* (Pagès y González, 2010, p. 53)

Estas notas, que recuperan el pensamiento y las líneas de investigación de Joan Pagès, son auténticos aportes al campo de la didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia, porque hace de la práctica, el currículo y los materiales un problema de conocimiento. Como hemos sostenido en este capítulo y lo mismo verán a lo largo de todo este libro. Pagès insiste que el principal problema de los y las docentes es la selección, formulación y secuenciación de los contenidos por sobre las estrategias metodológicas que despliegan para la enseñanza. Sus investigaciones lo llevan a afirmar que el profesorado tiene un pensamiento curricular idiosincrático, producto de su socialización, experiencias previas y visión del mundo, desde el cual interpretan "cómodamente" las prescripciones. Asumir protagonismo es tomar decisiones sobre lo que se va a enseñar y tener claro que su sentido es la construcción del pensamiento a través de operaciones básicas con el conocimiento social, trascendiendo la mera trasmisión, pero también el descubrimiento. Algunas de ellas son: hacerse preguntas, acudir a todo tipo de fuentes, evaluar informaciones, evidencias e interpretaciones que se construyen sobre ellas, formular y probar hipótesis, sacar conclusiones, emitir opiniones que se puedan justificar, etc.

En uno de sus textos, Pagès (2005), sostiene que la estrategia de la comparación en la enseñanza de la historia facilita una mejor comprensión de los procesos, del cambio y de la continuidad, de la duración, de las características comunes o los contrastes habidos a través del estudio de casos. La sugerencia de realizar comparaciones en el tiempo, pero también en el espacio, siempre con la finalidad de promover la reflexión, perdura en sus trabajos más recientes:

*"¿acaso preparamos más y mejor a nuestro joven alumnado enseñándoles los climas en el mundo o la Edad Media que los orígenes de los problemas actuales y del deterioro ambiental? ¿es posible que desaparezca el machismo, la xenofobia, la intolerancia,... sin tratar la diversidad de culturas que existen en el mundo para hacer frente a unos problemas que son comunes a toda la humanidad? (...)* (Pagès, 2016, p. 6)

Evidentemente son cuestiones simples para considerar si se quiere construir una educación superadora. Ofrecer una formación inicial y continuada al profesorado, para que pueda enseñar ciencias sociales, geografía o historia en cualquier contexto, deberá atender a las preocupaciones del presente, sin perder de vista el pasado, pero sobre todo, atentos a los futuros posibles; porque como dice Joan, *el futuro es el único tiempo que podemos construir* y, este es nuestro desafío.

**Inicio de nuevas preocupaciones, para continuar pensando**

Sin dudas la formación inicial y continuada del profesorado deberá atender más al análisis de los problemas de las prácticas. Formar para cambiarlas implica, entre otras cuestiones, formar a un profesorado que pueda tomar decisiones dentro de un campo

complejo marcado por: las políticas educativas, el curriculum, las finalidades, los materiales y las estrategias, entre otras. Cuestiones que implican una síntesis de opciones de orden epistemológica y metodológica, casuística y contextualizada como lo es toda construcción metodológica (Edelstein, 1996). La enseñanza de las ciencias sociales implica considerar, al mismo tiempo, respuestas posibles a para qué, qué, a quiénes, cómo y dónde enseñar. Actividad compleja que requiere de un profesorado formado con argumentos y que promueva un cambio conceptual desde su práctica y no sea un mero aplicador de curriculum y materiales construidos por otros/as.

Persiste, muy a nuestro pesar, una demanda y preocupación que pone el centro más en el cómo hacer, accionar y actuar en la enseñanza que en porqué y para qué enseñar tal o cual contenido histórico, geográfico o social. Quizás ello se deba a las pocas oportunidades que se le ha ofrecido al profesorado en su formación para que sea artífice y autor de la innovación.

Consideramos que no hay materiales "malos" o "buenos" sino que hay que pensar en el modo en que los selecciona y utiliza. El profesorado que los utiliza estratégicamente, es aquel que los combina, los hace dialogar, los tensiona, los interpela orientado -siempre- por unas claras y conscientes finalidades. Ser estratégico no es sumar recursos, técnicas, o materiales diversos, sino es estar atentos/as a recurrir o crear aquellos que favorecen la concreción de aprendizajes significativos.

**Referencias bibliográficas:**


- **Andelique, C. M. y R. N. García** (2007). El Humor Gráfico en el Aula. Construyendo Propuestas Alternativas para Enseñar Historia. *Itinerarios Educativos*, 2, pp. 86-94.
- **Batllori Obiols, R.** (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp.13-22.
- **Benejam M. P. y Pagés, J.** (Coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* HORSORI Editorial, Barcelona.
- **Coudannes Aguirre, M.** (2007). De la Universidad a la escuela con humor: una propuesta de materiales alternativos para la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 11, pp. 42-54.
- **Coudannes Aguirre, M.** (2016). 20 años de Clío & Asociados. La historia enseñada. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 23, pp.15-25.
- **Edelstein, G.** (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AA.VV. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- **Pagès, J. y Sant, E.** (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do Cdhis*, 25(1), pp. 91-117.
- **Pagès, J. y González, N.** (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía,* 405, pp. 52-56.
- **Pagès, J.** (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- **Pagès, J.** (1996). Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar (I). *Boletín. Grupo de Investigación en teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 23-34.
- **Pagès, J.** (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En Pagès, J.; Estepa, J. & G. Travé (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva/Universidad Internacional de Andalucía/AUPDCS.

- **Pagès, J.** (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Endoxa: Series Filosóficas*, 14, pp. 261-288.
- **Pagès, J.** (2002). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. La preparación para la acción. En Benejam, P. (coord.). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, módulo II. Madrid: Santillana.
- **Pagès, J**. (2005/2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 9/10, pp. 17-35.
- **Pagès, J**. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, libro 2 (pp. 140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional/ Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- **Pagès, J.** (2013). Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista com el professor Dr. Joan Pagès Blanch. *OPSIS*, *Catalão*, 13(1), pp. 17-30. Por Regma María dos Santos.
- **Pagès, J.** (2015). Entrevista a Joan Pagès Blanch. *Revista de Historia y Geografía*, 33, pp.189-198. Por Natalia Contreras Quiroz.
- **Pagès, J.** (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagés Blanch. La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 13, pp. 1-12. Por Consejo Editorial Revista Perspectivas.
- **Villa, A. y Zenobi, V.** (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, pp. 160-178.
- **Zenobi, V.** (2013). El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, pp. 13-26.

# SEGUNDA PARTE

**”El tiempo histórico, el espacio geográfico y la formación ciudadanaá**

# CAPÍTULO 3

# La construcción del tiempo histórico

*Joan Llusá Serra*
*Antoni Santisteban*

## Introducción

Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, desde las primeras edades hasta la adolescencia, insisten en la importancia de la construcción del tiempo histórico como concepto de conceptos, como operador cognitivo e instrumento fundamental del lenguaje y del pensamiento histórico. En este sentido, cada vez más, el aprendizaje del tiempo histórico se considera un elemento esencial que aporta las herramientas cognitivas básicas para el aprendizaje de la historia (Pagès y Santisteban, 1999, 2010; Santisteban y Pagès, 2006; Santisteban 1999, 2006, 2007; Llusà 2015 y 2016).

Las primeras investigaciones se realizaron desde la psicología piagetiana, hasta evolucionar en la perspectiva de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, cuando esta disciplina se consolida con una investigación propia. La didáctica de la historia inicia entonces un camino diferente, aportando conocimiento para cambiar la enseñanza, lo cual implicará una crítica a investigaciones anteriores que, en demasiadas ocasiones, tan solo describían las ideas erróneas del estudiantado sobre conceptos temporales.

El estudio desde la didáctica de la historia sobre la temporalidad va progresando desde los trabajos sobre el aprendizaje del tiempo histórico y los conceptos temporales, como un aspecto esencial para la comprensión de la historia, hasta la idea de formación de la conciencia temporal como conciencia histórica (Rüsen 2007), es decir, hasta el conocimiento de la naturaleza del ser humano como ser temporal, en una línea inseparable donde se encuentran el pasado, el presente y el futuro.

La enseñanza del tiempo histórico y de la conciencia histórica no puede separarse de la educación para la ciudadanía democrática crítica, algo que defiende ya Freire (1978, 1979), y que han defendido otros autores, como Pagès (2003, 2009, 2011, 2012). No es igual enseñar un tiempo histórico lineal y único para todas las culturas, que un tiempo múltiple y que tiene en cuenta la multiculturalidad (Appleby, Hunty Jacob, 1998). También debe tenerse en cuenta que el tiempo en la historia no puede ser igual para todas las personas o grupos sociales, por ejemplo, cuando analizamos el progreso como avance económico, seguro que no podemos ignorar que lo que para unos puede ser desarrollo o crecimiento para otros puede ser crisis o decadencia.

## Estudios sobre el tiempo histórico

Piaget (1978) realizó la primera gran obra sobre la construcción del tiempo en los niños y niñas a partir de una sugerencia que le hizo Albert Einstein, cuando se conocieron en Davos. Einstein sugirió a Piaget investigar sobre el papel de la idea de velocidad en la formación de la noción de tiempo, lo que después lo llevó a investigar también sobre las ideas de duración, orden temporal o movimiento. Lo hizo utilizando las mismas hipótesis con las que investigó las ideas de los niños y niñas sobre los conceptos de número y cantidad.

La obra de Piaget fue el referente durante muchos años para las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, aplicándose a las ideas sobre conceptos históricos. El problema era que las investigaciones de Piaget se hacían desde el campo de la psicofísica, sin tener en cuenta los factores cualitativos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Aparecieron estudios como los de Peel (1967) o Hallam (1969), que insistían en la excesiva complejidad del tiempo histórico para su aprendizaje hasta la adolescencia.

Los trabajos de Fraisse (1967), completaron la obra de Piaget y representan el tratado más completo sobre la construcción del tiempo. Fraisse indagó en factores que influyen en la construcción del tiempo, por ejemplo, nuestra percepción del paso del tiempo depende de la experiencia, de las actividades que estemos realizando. Para Fraisse existe un "sentimiento de tiempo", un componente cualitativo esencial para su comprensión, una idea que podía haber cambiado la perspectiva sobre las posibilidades de aprendizaje del tiempo y el tiempo histórico, pero su trabajo fue ignorado durante décadas.

La situación anterior impidió avanzar en la comprensión de la historia como conciencia temporal, más allá de la comprensión de conceptos físico-temporales. También produjo durante mucho tiempo la confusión entre la cronología y la periodización, es decir, el tiempo objetivo y el tiempo subjetivo. Por este motivo muchos estudios intentaron establecer la edad de aprendizaje de la cronología (Hannoun 1977; Zaccaria 1980), pero pocos trabajos indagaron en la comprensión de otros conceptos temporales. La mayoría de trabajos tan solo constataban las dificultades de los estudiantes con la temporalidad (Asensio, Carretero y Pozo 1989: 111). Por este motivo Pagés, un investigador pionero en España (1988, 1989, 1991, 1999, 2004), denunció el vacío que existían en los currículos donde no se atendía la importancia de la temporalidad para el aprendizaje de la historia: *"…lo más frecuente es que la temporalidad se adquiera de forma espontánea e intuitiva, al margen de la escuela"* (Pagès 1989, p.107).

En los años 80 aparecen numerosos trabajos que cuestionan la aplicación de la obra de Piaget a la enseñanza de la historia, por ejemplo, Shemilt (1980), en la evaluación del School Council History Project 13-16, demuestra que con una metodología adecuada el tiempo histórico y la historia se pueden enseñar en cualquier edad. En la misma línea se manifiestan Thornton y Vukelich (1988) o Wineburg (1996), que señalan la importancia del tipo de intervención educativa desde la primera infancia.

El lenguaje temporal y la narración aparecen como elementos esenciales para el aprendizaje del tiempo histórico, de tal forma que cuando se trabaja el relato y se hace un trabajo específico con las nociones temporales se avanza la edad de aprendizaje

(Brown 1975; Stein y Glenn 1982). Thornton y Vukelich (1988) demuestran que los niños y niñas de siete años son capaces de realizar una ordenación temporal de los miembros de su familia. Una investigación parecida a la que realizaron Barton y Levstik (1996) con 58 niños y niñas de primaria, que fueron capaces de ordenar temporalmente fotografías familiares.

En las primeras edades los cuentos infantiles son un instrumento valioso para comprender la ordenación temporal o conceptos relacionados con el pasado o el futuro, la durada, la espera, etc. (Beer, 2003). Y si los niños y niñas son capaces de comprender narraciones temporales como las de los cuentos, también pueden realizar sus propias narraciones temporales (Montangero 1984; Levin 1982). El lenguaje es la entrada a la temporalidad y es un elemento básico para el aprendizaje de la historia (Santisteban y Pagès 2006; Pagès y Santisteban 2010; Aisenberg, 2012). Por otro lado, el relato histórico es el instrumento para construir las interrelaciones entre pasado, presente y futuro, es decir, la conciencia histórica.

## La temporalidad y la enseñanza de la historia

El aprendizaje de la historia requiere del aprendizaje del tiempo histórico, lo que significa la construcción de estructuras conceptuales temporales cada vez más ricas y complejas (Pagès y Santisteban 1999; Santisteban 1999, 2007). Para Mattozzi (1988) el tiempo histórico es un operador cognitivo:

> *"L'infrastruttura degli organizzatori cognitivi è impercettibile ma essa è essenziale sia nel momento genetico della conoscenza storica sia nel memento in cui essa diventa conoscenza storiografica organizzata in testo. La capacità di operare con gli organizzatori cognitivi è altrettanta essenziale nella comprensione della conoscenza storica comunicata"* (Mattozzi 1988, p. 69).

Algunos autores proponen deconstruir el concepto de periodización (Segal 1991; Ferro 1991). Otros proponen deconstruir las ideas sobre la cronología occidental para proponer nuevas cronologías desde culturas diversas, con evoluciones, cambios y continuidades propias (Milo 1991). Para Segal (1991) sería muy importante enseñar a periodizar y no solo imponer una periodización.

Koselleck (1993) relaciona el tiempo histórico con la vida: *"Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada"* (p.13). Pero la historia que se enseña en la escuela está muy lejos de esta idea, ya que el estudiantado acumula hechos, personajes y fechas, sin demasiado sentido, incapaz de construir un relato coherente en lo temporal y en lo histórico. Por estos motivos, debemos cambiar algunos aspectos esenciales de la enseñanza del tiempo histórico y de la historia.

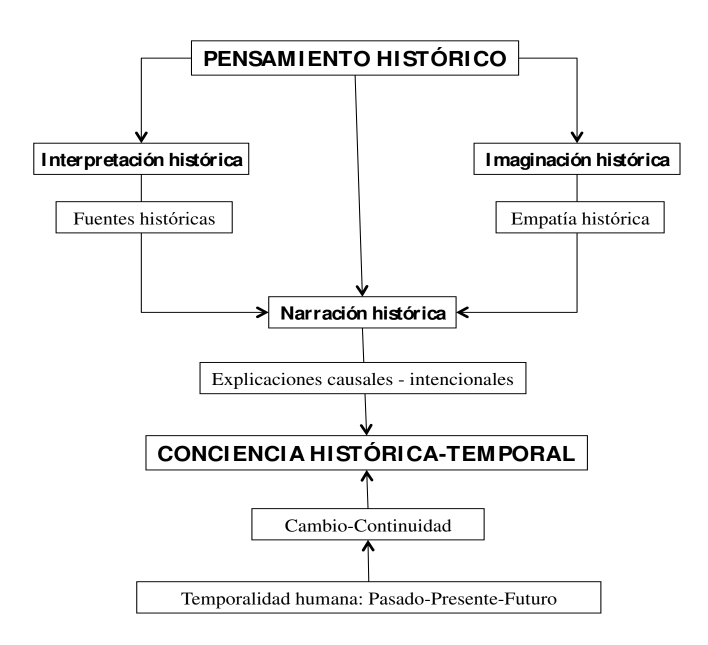
a) La escuela debe superar la enseñanza de una historia de museo, que representa el tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas.
b) El aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.
c) La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del estudiantado, para poder formar en valores democráticos.
d) Se deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales.

e) No sólo debemos enseñar una determinada periodización, sino que también debemos enseñar a periodizar.
f) La cronología debe enseñarse relacionada con una serie de conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico.
g) Los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia.
h) El pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada.

## La temporalidad en la formación del pensamiento histórico

En nuestro grupo de investigación GREDICS[1] hemos indagado en las diferentes competencias relacionadas con el pensar históricamente: a) la interpretación de las fuentes; b) la imaginación histórica; c) la narración (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010); d) la temporalidad histórica. Las ideas que se deducen de estas investigaciones nos llevan a considerar, que la formación del pensamiento histórico representa la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para, en un proceso más complejo, desarrollar la conciencia histórica-temporal.

La enseñanza de la temporalidad en la historia debe partir de las fuentes desde la educación primaria, al mismo tiempo que nos ayudamos de la imaginación histórica para reconstruir el pasado. La narración histórica es el resultado de este proceso y a través de ella desarrollamos la conciencia histórica (Rüsen 2001, 2004, 2007; Pagès y Santisteban, 2008). Estas relaciones las hemos representado en el siguiente gráfico (Santisteban, 2017, p. 93):




[1] Investigaciones del grupo GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universidad Autónoma de Barcelona, Grupo de Investigación Reconocido (2017 SGR 1606).

La formación del pensamiento histórico como interpretación de las fuentes requiere la situación en el tiempo de dichas fuentes. Por otro lado, la imaginación histórica implica capacidades para la empatía y para la contextualización histórica-temporal. La narración es también tiempo, lenguaje temporal, ordenación temporal y uso de conceptos temporales en la explicación causal e intencional. Por último, formar el pensamiento histórico quiere decir comprender el cambio y la continuidad, los procesos históricos y las relaciones entre pasado, presente y futuro, es decir, la conciencia histórica, que es conciencia temporal.

Wineburg (2000) indagó sobre el sentido histórico del estudiantado de educación secundaria, a partir de entrevistas a los chicos y chicas y a sus familias, en diferentes ocasiones a lo largo de algo más de dos años. La investigación demuestra que el discurso familiar es muy importante en las ideas del estudiantado, coincidiendo a veces con el discurso de la escuela o de los medios de comunicación. Pero, en todo caso, la escuela no tiene el papel que debería tener en la formación del pensamiento histórico.

## Tiempo histórico y conciencia histórica

Rüsen (2007) distingue entre memoria histórica y conciencia histórica. Mientras la memoria se orienta al pasado la conciencia histórica pone el acento en las perspectivas de futuro. Para Rüsen (2001, 2007) la memoria se sitúa en el campo de la imaginación-empatía histórica, mientras que la conciencia histórica pertenece al ámbito cognitivo relacionado con la narración y la interpretación. La memoria se atasca en el pasado; la conciencia histórica es un proceso mental de interpretación de la experiencia humana para comprender el presente y dibujar futuros. La memoria es la lección moral y la conciencia histórica es la evaluación de los cambios en el pasado y de las posibilidades en otros cambios en el futuro.

Para Gadamer (1993, p. 41) *"La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna"*. En una línea parecida de reflexión Levstik (2014) plantea la necesidad de preguntarnos: ¿por qué somos humanos? Lo cual nos conduce a preguntas sobre nuestra temporalidad y nuestra conciencia. Las ideas sobre la conciencia histórica (Rüsen, 2001) se relacionan con la formación de la conciencia ciudadana, ya que el aprendizaje de la historia es esencial para la educación democrática y la conciencia crítica (Freire, 1978, 1979). Para Freire (1978) y para Rüsen (2001) la conciencia histórica nos ayuda a tomar decisiones sobre los problemas sociales actuales. Así, consideramos la historia como un instrumento de liberación y de intervención social.

Para Dewey (1995) el punto de partida de la enseñanza de la historia debe ser siempre una situación problemática del presente. Para Audigier (1999) debemos educar a la juventud para responder a las cuestiones o a los retos que plantea el futuro. Un futuro no escrito, no determinado, definido por aquello que anhelamos y nuestras capacidades para conseguirlo, entre otras, nuestras competencias de pensamiento histórico y para desarrollar nuestra conciencia histórica.

En nuestras investigaciones hemos analizado el nivel de desarrollo de la conciencia histórica del estudiantado de educación secundaria. En una de estas investigaciones con chicos y chicas de 15 años de Barcelona, analizamos cómo aplicaban los

conocimientos que habíamos trabajado sobre las migraciones a una situación futura nueva: Los resultados muestran las dificultades que tiene el estudiantado para relacionar pasado, presente y futuro (González-Monfort, Henríquez, Pagès y Santisteban 2010). Solo una pequeña parte del estudiantado utiliza el conocimiento sobre el pasado para pensar el futuro.

A pesar de esta situación, también hemos podido constatar cómo, cuando se enseña a pensar históricamente al estudiantado, a interpretar las fuentes y a realizar narraciones históricas, que relacionen pasado, presente y futuro, entonces los resultados mejoran y los chicos y chicas demuestran que pueden acceder a las capacidades de pensamiento histórico y a formar su conciencia histórica, sobre todo cuando esta conciencia temporal se educa en forma de educación para el futuro (Santisteban y Anguera , 2014).

**El pasado, el presente y el futuro como conceptos a enseñar**

*a) El pasado*
En relación al pasado diversos autores reconocen que es un concepto que puede variar según nuestra percepción en cada momento del futuro (Lowenthal 1998). Por ejemplo, Cruz (2002) se pregunta hacia dónde va el pasado, en un ejercicio de reflexión que parte de la idea del pasado como construcción provisional. Cada generación debe reescribir el pasado y repensar el futuro, ya que, al final, pasado, presente y futuro representan una continuidad temporal inseparable (Burke, 2007; Santisteban y Anguera 2014).

El historiador Christopher Clark (2014), después de analizar la Gran Guerra de 1914, concluye que la guerra se podía haber evitado y con ella los 20 millones de muertos y los 21 millones de heridos. Piensa que era incluso “improbable” que tuviera lugar. Clark (2014) distingue en el pasado *“las semillas de otros futuros tal vez menos terribles”* (p. 30). Y nos demuestra con su extraordinario trabajo que el pasado puede cambiar cuando cambia el presente o nuestras ideas sobre el futuro: *“Los cambios en nuestro mundo han alterado nuestra perspectiva sobre los sucesos de 1914”* (Clark, 2014, p. 25).

El pasado puede ser un país extraño (Lowenthal 1998), que descubrimos a medida que indagamos de nuevo en los acontecimientos que sucedieron, sin partir de preconcepciones o prejuicios, que pueden corresponder a la versión oficial de la historia manipulada o a la versión oficiosa de la memoria colectiva. El deber de la ciencia histórica es revisar aquello que parece inamovible y cerrado, para volver a interpretar las fuentes de la conciencia histórica (Ferro, 1999).

*b) El presente*
El presente forma parte del tiempo histórico y el historiador realiza sus juicios desde el presente, de ahí la importancia que señala Bloch (1974) de conocer el presente para analizar el pasado: “La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente" (Bloch, 1974, p. 38)

La existencia de la historia reciente, próxima o también llamada historia del presente, ha generado otra visión de esta categoría temporal. Revaloriza el carácter dinámico de la historia y ofrece una visión diferente de la historia académica. Según Nora (1988, p.

532) la desaparición del presente de la ciencia histórica es un hecho relativamente reciente, propiciado por la mitificación del evento que hizo la historia positivista. La historia del tiempo presente es un concepto surgido de la historiografía francesa (Lacouture, 1988; Nora, 1988).

No se trata de que los historiadores hagan de periodistas, como tampoco tiene sentido que los periodistas hagan de historiadores, aunque sean frecuentes las dos opciones, sino de aplicar los procedimientos históricos al análisis del presente o del pasado reciente. La diferencia no está en la temática, sino en la metodología. Para la enseñanza esta perspectiva de la historia tiene una gran potencialidad, favorece el aprendizaje de conceptos históricos, desde el proceso de comparación con el pasado y de prospectiva (Jara, 2012).

*c) El futuro*
El interés por el futuro en la historia surge del análisis del pasado y de la interrelación que guarda con el presente de las personas y con sus proyecciones*: "Como historiador me preocupa siempre el futuro: ya sea el futuro tal como ya ha nacido de algún pasado anterior, o tal como es probable que nazca del continuo del pasado y el presente"* (Hobsbawm, 1998, p. 118). El concepto de futuro es inherente al estudio de la historia y afecta inevitablemente a la tarea del historiador. Es en realidad la meta más importante del estudio de la historia (Carr 2003).

Ferro (1999) propone que el estudio de la historia sustituya la historia-discurso por la historia-problema, que se establezcan interacciones espaciales y temporales, de la micro a la macro historia. Así, la relación entre pasado, presente y futuro se convierte en el aspecto central del estudio de la historia, ya que amplia nuestra perspectiva de los hechos y de los cambios históricos, de la interpretación de la experiencia y de las posibilidades de la prospectiva.

Otros autores como Evans (1996) o Audigier (2003) proponen una educación crítica en valores democráticos, basada en estas relaciones entre pasado, presente y futuro, como centro de la enseñanza de la temporalidad y de la historia, pero también son la última finalidad de la formación ciudadana como parte irrenunciable de su cultura democrática. Para Dewey (1995) el punto de partida debe de ser siempre una situación problemática del presente. La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales deben partir de problemas sociales relevantes que nos preocupan, analizar su evolución histórica, hasta llegar a construir una proyección hacia el futuro.

Inayatullah (1998) propone acabar con una larga tradición de futuristas que ignoraban la importancia del conocimiento del pasado. Es necesario comprender la macro historia, para analizar las causas y los mecanismos del cambio histórico, lo que nos permite ofrecer estructuras útiles para interpretar el futuro. Para este autor es esencial tener en cuenta las aportaciones que puede hacer la historia a la prospectiva. También Bussey et al. (2012) defiende las aportaciones de la historia al estudio del futuro, ya que el análisis del pasado nos muestra procesos, opciones y alternativas.

Para Oyserman y James (2011) proponen también un cierto cambio en las ideas sobre el futuro en la enseñanza. Consideran que nuestras identidades se construyen con la imagen actual que tenemos de nosotros mismos, pero también a partir de la imagen del futuro que pensamos. Argumentan que el futuro tiene una gran influencia en nuestras ideas sobre la participación en la sociedad. Pero, proponen no presentar el futuro en la

enseñanza como algo que esperamos que "llegue". Debemos enseñar que el futuro empieza "ahora".

**Referencias bibliográficas:**


- **Aisenberg, B.** (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, 16, pp. 99-105.
- **Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M.** (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andres Bello.
- **Asensio, M.; Carretero, M.; Pozo, J.I.** (1989). La comprensión del tiempo histórico. Carretero, M.; Pozo, J.I.; Asensio, M. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.103-137).. Madrid: Aprendizaje Visor.
- **Audigier, F.** (1999): *L'éducation à la citoyennneté*. Paris: INRP.
- **Audigier, F.** (2003): "Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques". **Baques, M-C.; Bruter, A.; Tutiaux-Guillon, N**. (eds.). *Pistes didactiques et cheminsd'historiens. Extesofferts à Henri Moniot*. Paris: L'Harmattan. pp. 241-263.
- **Barton, K.C.; Levstik, L.S.** (1996): "'Back whenGodwasaround and everything': Element arychildren' sunderstanding of historical time". *American Educational Research Journal*, 33. pp. 419-454.
- **Beer, G.** (2003). La hora de los cuentos y sus futuros. Ridderbos, K. (ed.). *El tiempo*. Madrid: Cambridge UniversityPress. pp. 115-129.
- **Bloch, M.** (1974). *Introducción a la historia.* México: FCE.
- **Brown, A. L.** (1975). Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequencesby Preoperational Children. *Child Development,* 46, pp. 156-166.
- **Burke, P.** (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Bussey, M.** et al. (2010). Framingadaptive capacity through a history–futureslens: Lessons fromthe South East Queensland Climate Adaptation Research Initiative. *Futures*, nº44, pp.385-397.
- **Carr, E.H.** (2003). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel (nueva edición completa).
- **Clark, C.** (2014). *Sonámbulos. Cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- **Cruz, M.** (ed.) (2002). *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós.
- **Dewey, J.** (1995). *Democràcia i escola.* Barcelona: Eumo.
- **Evans, R. W.** (1996). "A critical approach to tecahing United States History". Evans, R.W./Saxe, D. W. (ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council forthe Social Studies (NCSS). 152-160.
- **Ferro, M.** (1991). "Visions de l´histoire et périodisation, une typologie". AA.VV. *Périodes. La construction du tempshistorique*. Actes du Ve Colloqued'histoireau present. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoirea uprésent. Paris. pp. 99-101.
- **Ferro, M.** (1999). Las fuentes de la conciencia histórica. ¿Crisis de la historia o de la disciplina? *Signos Históricos*, I.2 (diciembre), pp.139-152.
- **Fraisse, P.** (1967). *Psychologie du temps.* París: PUF (2a ed. corregida i augmentada).
- **Freire, P.** (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- **Freire, P.** (1979). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- **Gadamer, H. G.** (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- **González-Monfort, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A.** (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. Laenseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. Pagès, J. y Gónzalez-Monfort, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les CiènciesSocials, de la Geografia i de la Història.* (pp. 145-157). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- **Hallam, R.** (1969). "Piaget and theTeaching of History", a *EducationalResearch*, 12, 1, 3-12. Trad. cast. en Coll,C. (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 1983, 167-181.

- **Hannoun, H.** (1977). *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.
- **Hobsbawm, E.** (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- **Inayatullah, S.** (1998). Macrohistory and futuresstudies. *Futures*, nº 30, 5, 381-394.
- **Jara, M.** A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp.15-29.
- **Koselleck, R.** (1993). *Futuropasado*. Barcelona: Paidós.
- Lacouture, J. (1988). "La historia inmediata", a LE GOFF, J.; CHARTIER, R. i **REVEL, J.** (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero, pp. 331-354.
- **Levin, I.** (1982). The Nature and Development of Time Concepts in Children: the Effects of Interfering Cues. Friedman,W.J. (ed.). *The Development al Psichology of Time*. Nova York: Academic Press. pp. 47-85.
- **Levstik, L.** (2014). What Can History And The Social SciencesContribute To Civic Education?, in Pagès, P.; Santisteban, A. (ed.): *Una mirada al pasado y un proyecto de future. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- **Llusà, J.** (2015). Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Llusà, J.** (2016). Aprender historia aplicando la contemporaneidad. Un estudio de caso en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, pp. 61-73.
- **Lowenthal, D.** (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazionetemporale e curricolo di storianellascuola elementare. C.I.D.I. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesiteorichealle practic he didattiche*. Milano: Mondadori. pp. 65-81.
- **Milo, D.** (1991). *Trahir le temps*. Paris: Les BellesLettres.
- **Montagero, J.** (1984). Perspectives actualles sur la psychogenese du temps. *L'AnnéPsichologique*, 84, pp. 433-460.
- **Nora, P.** (1988): "Presente". LE GOFF, J.; CHARTIER, R. i REVEL, J. (dir.). *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero. 531-537.
- **Oyserman, D.; James, L.** (2011). PossibleIdentities, in Schwartz, S.J.; Luyckx, K.; Vignoles, V. (ed.): *Handbook of IdentityTheory and Research,* Vol.1, *Structures and Processes,* Nueva York: Springer, pp.117-145.
- **Pagès, J.** (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix*, 124, pp. 11-16.
- **Pagès, J.** (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. Rodríguez **Frutos, J.** (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- **Pagès, J.** (1991). Il tempo e la suecategorie. *I viaggi di Erodoto*, 13, pp. 130- 147.
- **Pagès, J.** (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AAVV. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13. Zaragoza. ICE-Universidad de Zaragoza, pp. 241-278.
- **Pagès, J.** (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42. APEHUN, Argentina.
- **Pagès, J**. (2004). Tiempos de cambios... ¿cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. *Coleçâo Textos de Graduaçâo*, vol. 3, UCSAL (UniversidadeCatólica do Salvador. Centro de Estudos do ImaginárioContemporâneo. Brasil), pp. 35-53.
- **Pagès, J.** (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91. APEHUN, Argentina.
- **Pagès, J.** (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. Guimâraes, S.; Gatti, D. (org.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica* (pp. 17- 31). Uberlandia: EDUFU.

- **Pagès, J.** (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. Plá, S.; Rodríguez, X.; Gómez, V. (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (1999), La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp.187-207). Sevilla: Díada.
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. Jara, M. A. (comp.): *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Río Negro: Educo.
- **Pages, J.; Santisteban, A.** (2010). La enseñanza y el aprendizajedeltiempohistórico en la educaciónprimaria. *Cadernos CEDES*, vol.30, n.82, pp. 278-309.
- **Peel, E.A.** (1967). Someproblems in thepsychology of historyteaching. Burston, W.H.; Thompson, D. (eds.). *Studies in thenature and teaching of history*. Londres: Roudledge et Kegan Paul. pp.159-190.
- **Piaget, J.** (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño.* México: Fondo de Cultura Económico. (Primera edició de 1946).
- **Rüsen, J.** (2001). Whatis Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence, Paperpresented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- **Rüsen, J.** (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. Seixas, P. (ed.): *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- **Rüsen, J.** (2007). Memory, history and the quest for the future. Cajani, L. (ed.): *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children’s Identity and Citizenship, 7, CiCe. StokeonTrent. TrenthamBooks, pp. 13-34.
- **Santisteban, A.** (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1: pp. 141-150.
- **Santisteban, A.** (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l’enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), nº6, pp.77-90.
- **Santisteban, A.** (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6: pp. 19-29.
- **Santisteban, A.** (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico, en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, pp. 34-56.
- **Santisteban, A.** (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, pp. 87-99.
- **Santisteban, A.; Anguera, C.** (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18-19, pp. 249-267.
- **Santisteban, A.; González-Monfort, N.; Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M., Rivero, P.; Domínguez, P.L. (coords.): *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128), Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C)/ AUPDCS.
- **Santisteban, A.; Pagès, J.** (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Casas, M.; Tomàs, C. (coord.) *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos,* 468/129-468/183. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- **Segal, A.** (1991). Didactique de la périodisation: le ‘moyenâge’ commeobstacle à l'intelligence des origines de l'Occident?. AAVV. *Périodes. La construction du tempshistorique.* Actes du Ve Colloqued'histoireaupresent (pp.105-114). Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoireauprésent.
- Shemilt, D.J. (1980). *History 13-16: Evaluationstudy*. Edimbourg: Holmes McDougall.
- **Stein, N.L.; Glenn, C. G.** (1982). Children's Concept of Time: TheDevelopment of a StorySchema. Friedman,W.J. (ed.). *TheDevelopmentalPsichology of Time*. Nova York: AcademicPress. 255-282.

- **Thornton,S.J.; Vukelich,R.** (1988). Effects of Children'sUnderstanding of Time ConceptsonHistoricalUnderstanding. *Theory and Research in Social Education*,1, vol.XVI, 69-82.
- **Wineburg, S. S.** (1996). Thepsichology of learning and teachinghistory. Berliner, D.; **Calfee, R.C.** (ed.). *Handbook of EducationalPsichology.* New York: New York University. pp. 423-437.
- **Wineburg, S. S.** (2000). MakingHistoricalSense. Stearns, P.N.; Seixas, P.; Wineburg, S.S. (eds.) *Knowing, Teaching, and LearningHistory*. New York: New York UniversityPress. pp. 306-325.
- **Zaccaria, M. A.** (1980). Thedevelopment of historical thinking: inplications for the teaching of history. *The History Teacher,* 3, pp. 323-340. En castellàa  Pereyra, M. (ed.) *La historia en el aula*. Santa Cruz de Tenerife: ICE-Universidad de la Laguna., 1982. p.191-207.

# CAPÍTULO 4

# Enseñanza y aprendizaje en la construcción de un espacio de identidad. Una mirada al curriculum Chileno desde la interculturalidad y la pedagogía decolonial

*Froilán H. Cubillos Alfaro*[1]

## Introducción

Se propone el eje de la interculturalidad y el territorio como posibilidad de establecer puentes entre distintas sociedades que coexisten y conviven en un espacio geográfico en transformación, cuyo proyecto se vincula con la emancipación de cualquier situación de dominación y colonización tanto pretérita como presente.

## Aprendizaje

De acuerdo a las definiciones que establece la DLE[1], podemos entender "aprendizaje" como la "adquisición por la práctica de una conducta duradera", es decir, que en el caso de las realidades escolares, los/las estudiantes a lo largo de los años[2] van adquiriendo diversas conductas por medio de lo que se les enseña. Pero, ¿qué les estamos enseñando a los/las estudiantes? ¿Es un conocimiento sesgado en su totalidad, que no responde a la reproducción de los valores humanos? Debemos considerar estos conceptos y sus diversas definiciones para poder responder estas preguntas que, en todos los países, buscan llegar a objetivos distintos por medio de la educación formal, siendo ésta última objeto de análisis en el presente artículo por una razón fundamental: es aquella la que abarca gran parte de la población "en formación", siendo los/las estudiantes, actores sociales fundamentales.

De esta forma, a la definición anterior de aprendizaje se le debe entender en conjunto -y de forma inseparable- a lo que entendemos por "conocimiento", es decir, aquello que se tiene como objetivo a enseñar -por parte del profesor/a- y a aprender -por parte del estudiante. En lo establecido como base en el proyecto *Conozcamos Palau,* de María Ballbé y Joan Pagés (2016), se menciona como primer elemento característico que el conocimiento debe ser entendido como la finalidad, esto es, aquello que es necesario alcanzar y no aquello que figura como un medio para la resolución de los problemas que se presentan en el territorio (a distintas escalas). Como un segundo elemento, mencionan los/as autores/as que el aprendizaje (ligado al conocimiento que se ha transmitido durante años) se ha caracterizado por ser de corte conductista y memorístico. En el caso de la disciplina de historia y geografía en Chile, y de acuerdo a los datos proporcionados por las pruebas estandarizadas a nivel nacional, podemos dar cuenta sobre la reproducción de fechas, en cuanto al aprendizaje de la historia, mientras que el aprendizaje de la geografía se orienta a la protección del medio ambiente -sin entender la problemática que viene detrás de la misma protección- han llevado a que durante años el aprendizaje, al igual que en el proyecto de María Ballbé, responda a las

[1]Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española año 2017.
[2]En el caso chileno la duración de la etapa escolar dura aproximadamente doce años.

características anteriormente mencionadas. La realidad, en ambos casos, muestra un aprendizaje con conductas que no llevan al análisis o a la explicación de problemas fundamentales de la sociedad, sin olvidar que se quiere constantemente reproducir una identidad específica.

Se comprende ahora qué elementos fundamentales aprenden los/as estudiantes en las escuelas, colegios o liceos. Sin embargo, cabe ahora cuestionarse si es lo que se necesita en realidad o no, así como también los principios y valores que se quieren transmitir. En relación con mencionado, debemos preguntarnos también qué es lo que se está transmitiendo en la actualidad por medio del aprendizaje; y qué tipo de conocimientos ofrecen los docentes a los estudiantes que asisten día a día a los establecimientos educativos. Si se tuviera que caracterizar, por ende, el conocimiento en cuanto a contenido se trata, debemos señalar los siguientes elementos: el primero de ellos -cuya identificación en los diferentes curriculum escolares latinoamericanos es muy fácil- es el nulo/poco respeto que se está generando en las salas de clases hacia a otras culturas. En muchos establecimientos, a partir de este problema, se "intenta" implementar un proceso de enseñanza y de aprendizaje que apunte a la "multiculturalidad" que posteriormente "debe" llegar a una "interculturalidad". En segundo lugar, tenemos la fuerte perspectiva eurocéntrica en los diferentes curriculum latinoamericanos, que se enfoca principalmente en el qué enseñar y de qué manera posicionarse frente a ciertos contenidos.

En este sentido, podemos dar cuenta de que ambos elementos anteriormente mencionados dan cuenta de problemáticas que se dan en el aula en cuanto a la diversidad cultural que podemos tener en una sala de clases. La diversidad se coarta debido a los límites que entrega el currículum, lo que poco a poco dificulta las nuevas formas de pensamiento y conocimiento sobre otros tipos de culturas.

Ahora bien, estas problemáticas en conjunto con la definición de aprendizaje expuestas anteriormente mencionadas, no son las únicas maneras de generar nuevos procesos de aprendizaje dentro del aula. Nuevas corrientes pedagógicas y didácticas buscan generar nuevas formas de generar aprendizaje, así como también expandir el conocimiento de acuerdo a esta diversidad cultural que se presenta en nuestro cotidiano, y que es parte de una construcción social en constante movimiento (Pagés, 2010). Es así que conceptos tales como multiculturalidad, interculturalidad y pedagogía decolonial están comenzando a ser integrados en diferentes escuelas, que, buscan generar una visibilización de su cultura. Definir estos conceptos, por lo tanto, nos ayuda a entender un poco más las relaciones sociales que se buscan generar con estos nuevos estilos de aprendizaje, así como también generar nuevos marcos hacia la tolerancia, comprensión y entendimiento hacia otras culturas.

¿Qué se puede definir, entonces, como multiculturalidad? Es aquella relación entre una cultura que observa a otras, pero las ve inferiores, dada la presente relación asimétrica y vertical; se encuentra ligada a la perspectiva neoliberal y, como elemento principal, debe ser definida como una contraparte de interculturalidad (Arroyo, 2016). A esto, Essombra (2006) señala que lo que se acentúa es la *diferencia cultural*, sobre todo la que hace referencia a las etnias.

En cambio, y como ya mencionamos en el párrafo anterior, interculturalidad debe entenderse como todo lo contrario: es el contacto e intercambio efectivo realizado cada día al interior de las relaciones sociales (Arroyo, 2006). Es decir, la interculturalidad se

enfoca en poder lograr una relación simétrica y horizontal entre las diferentes culturas existentes, pues parte de la base de que todas son importantes como tales y la sola superposición de una cultura por otra implica ignorancia y una injusticia tremenda, cuestión que lo vemos claramente en el conflicto Estado Chileno con el Pueblo Mapuche. Es más, la interculturalidad, como señala Walsh (2007), va más allá de ser solo un concepto, ya que representa una respuesta a una invisibilización histórica hacia otras culturas por parte de la cultura occidental, para así construir una nueva realidad, la cual parte con una base indígena, pues entiende que es en ella donde están los conocimientos propios. El aquel "dominado" injustamente ya no acepta una imposición de la educación ni del modo de vida occidental/colonial sino que se afianza en sus conocimientos y cultura para que, desde allí, los conocimientos surjan y formen su propia sociedad, sin que una cultura ajena pueda superponerse a ella.

Por otra parte, lo trascendental de este concepto recae en la ayuda que genera en la comunidad educativa para ir eliminando incoherencias existentes entre el discurso y la práctica de la tolerancia hacia otra cultura, según Essomba (2006), de acuerdo a este último, existen pilares fundamentales para sustentar al concepto: la cultura, que debe ser entendida en el marco de una sociedad globalizada, entendiendo este marco como una "globalización cultural", esto es, un concepto que visualiza el abandono de la idea de una cultura homogeneizada, y que se basa en la diferencia a nivel cultural y social; la diversidad, incluida en una modernidad actual y que debe trabajarse sin esperar nunca la homogeneización, un acentuar las diferencias, sino que, en elementos de semejanza intergrupal y la diferencia intragrupal.

Esto da cuenta de la necesidad de los procesos actuales en pos de un comienzo del cambio, es decir, de buscar una educación de tipo cosmopolita y finalmente una de carácter decolonial. En este sentido, hacemos alusión a un tipo de educación que busque entre sus metas la eliminación de los límites establecidos sobre Estado y Nación; esto significa romper con la identificación entre ciudadanía e identidad nacional, promoviendo una que esté orientada hacia el entendimiento entre personas con características culturales diferentes, siendo logrado por medio de un conocimiento al funcionamiento de metas que persigan el mismo objetivo. Se alude, por ende, a identidades escalonadas que sean capaces de estimular el sentido de pertenencia comunitario y un compromiso para, además, promover la justicia social (Pagés, 2016).

La pedagogía decolonial plantea precisamente lo que anteriormente decíamos con relación a la interculturalidad, que según Arroyo (2016), busca construir un conocimiento distinto a partir de la ruptura de aquel conocimiento colonial en el aula, pues es el espacio es una de las bases fundamentales para la construcción de cualquier conocimiento. Por lo tanto, la pedagogía decolonial invita a los y las profesores/as a hacer reflexionar en el aula las problemáticas existentes, tanto en el escenario escolar como en nuestra sociedad, evidenciándose de forma clara, por ejemplo, las temáticas indígenas, tales como la discriminación, problemáticas territoriales y ambientales, el acceso a servicios básicos, desigualdad y exclusión, entre otros. Por lo que, crucial es que estas reflexiones no sean aisladas, es decir, que no se generen instancias en que una especialidad las trate sin vincularse con otras, pues podemos caer en una ignorancia al no dialogar y, por sobre todas las cosas, tender a caer nuevamente en hacer del conocimiento una asimetría, en donde se genere una hegemonía en la que una es inferior a la otra. Está claro decir, entonces, que sin educación integral es difícil un cambio en lo colonial.

Pero con todo lo estipulado hasta el momento, no podemos dar una real solución a los hechos que ya están ocurriendo en las salas de clases. Para lograr proponer un cambio, debemos comenzar analizando el currículum escolar chileno, a modo de ejemplo y guía, para buscar aquel contenido capaz de moldear, de adaptar a cada realidad siguiendo los nuevos planteamientos, en que el aprendizaje genera diversidad en el conocimiento y en las mismas relaciones sociales, en oposición a esa relación asimétrica en que el/la estudiante adquiere conductas y conocimientos homogeneizados, sin llegar del todo a una visión crítica del mismo.

Uno de los primeros conceptos que pueden ayudarnos a esto, es la formación ciudadana, contenido que llega a las salas de clases con la intención de poder fomentar una ciudadanía determinada en los y las estudiantes. El objetivo principal de trabajar este contenido en particular, radica en que es el más fácil para identificar sesgos o intenciones a diferentes escalas. Será aquí donde se podrá presenciar si al final, los males presentes y descritos se encuentran en el currículum escolar funcionando y ayudando a un tipo de sociedad sin siquiera cerca de la multiculturalidad.

## El caso Chileno: Currículum y libros de texto.

Dentro de lo que estamos exponiendo, debe hacerse una revisión sobre cómo el currículum chileno aborda los contenidos relacionados a las distintas identidades indígenas en Chile, y preguntarnos: ¿busca el Estado, mediante sus bases curriculares, impulsar una enseñanza crítica y reflexiva sobre las distintas identidades y culturas existentes en el territorio nacional? Para posicionarnos con una respuesta ante esto, debemos revisar las mencionadas bases curriculares y revisar si, al menos en el papel, existen propuestas para alcanzar un conocimiento real y crítico, que nos permita reconocer y conocer a otro íntegro dentro de su realidad.

Junto con lo anteriormente dicho, también nos detendremos a ver cómo los contenidos del currículum son bajados a los libros de clases - los principales instrumentos didácticos que entrega el Ministerio y que están en directa relación con las bases curriculares previamente analizadas -. A pesar de que su uso quede a criterio de cada profesor, no podemos ignorar que su gran uso en los colegios es un hecho, y por ende, está en directa relación con la enseñanza y la cotidianeidad en la educación.

## El currículum nacional y los contenidos a enseñar:

Anteriormente hemos señalado que el objetivo de este apartado es realizar una revisión y analizar de qué forma el currículum educativo nacional del MINEDUC presenta los contenidos relacionado a las distintas identidades indígenas del territorio nacional. Para esto, revisaremos las bases curriculares usadas actualmente.

*a) Los contenidos en Octavo Básico:*
En el programa de Octavo Básico entramos de lleno con un contenido importante a la hora de discutir estas temáticas: los viajes de exploración y los procesos de conquista en el siglo XV y XVI, tanto en América como en Chile, los cuales se insertan en la Unidad I. A lo largo del programa podemos ver que existen objetivos - con sus respectivos indicadores - que aluden a una problemática fundamental que surge de estos procesos, que en nuestro caso, se analizan de manera histórica y geográfica. Uno de los primeras problemáticas a contrastar son los derechos humanos y el respeto por la dignidad del otro, siendo el OA (Objetivo de Aprendizaje) 17 el que toma parte del

proceso y lo proyecta a la actualidad: "Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los derechos humanos en la actualidad"(MINEDUC, 2016, p. 88).

En cuanto a la Unidad II, la cual se focaliza en el Chile colonial, también se alude al mundo indígena[3], principalmente en el OA 12:

Analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuche como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la Colonia en Chile. (MINEDUC, 2016, p. 201)

En cuanto a la parte histórica de los programas anteriormente señalados, tenemos que si bien existen menciones y aparentes intentos del currículum por darle alguna importancia a la historia y cultura indígena (sobretodo mapuche), realmente parece insuficiente. En primer lugar, y como ha pasado en los casos de currículos de otros países (Silva y Pagès, 2016), el programa de Historia siempre sitúa todo lo relacionado al mundo indígena dentro de procesos con un claro sesgo eurocentrista: son los indígenas los insertos en el proceso de conquista y de colonia, es decir, al parecer su historia sólo comienza con la llegada del español a América. En segundo lugar, no encontramos que las proyecciones al presente son pertinentes; si, existe una mención por el respeto a los DD.HH. y un aparente reconocimiento del "otro", sin embargo, aparecen casi de manera paternalista, ya que se busca reconocer a otro sin estudiarlo y tomarlo en cuenta. Esto resulta importante, ya que cabe cuestionarse ¿Qué clase de reflexión pide el curriculum que hagan los estudiantes? ¿Son realmente reflexiones críticas, propiciadas por conocimientos de indígenas? ¿O son sólo reflexiones "para cumplir", sobre indígenas cuyo relato ha sido moldeado y cambiado por el Estado?

En cuanto al conocimiento Geográfico, encontramos pertinente revisar la Unidad IV del programa, el cual tiene como nombre "Sociedad y territorio: La región de Chile y América".

Al revisar tal unidad, encontramos diversas menciones a los conceptos de región, sin embargo, estos no abarcan más sentidos que el que dado por el proceso de regionalización llevado a cabo en los años de Dictadura. Es más, incluso al leer los distintos OA y sus indicadores, podemos ver sobre cómo el conocimiento geográfico se limita sólo a conocer y reproducir conocimientos y conceptos de índole neoliberal. Como por ejemplo:

Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando el índice de desarrollo humano; la diversidad productiva, de intercambio y de consumo; las ventajas comparativas; la inserción en los mercados internacionales, y el desarrollo sustentable. (MINEDUC, 2016, p. 363)

[3]Principalmente se ve como parte de la sociedad colonial, por ejemplo, al formar parte del mundo trabajador no remunerado, no existe mucha alusión a su vida anterior a la conquista, o a la vida que llevaron en paralelo en los mismos años.

Como otros objetivos, el OA se enfoca sólo en dar a conocer conceptos para comprender el rol económico del país en el mundo globalizado, por ejemplo, dándole importancia a conceptos como las ventajas comparativas, competitivas, desarrollo, etc.

*b) Los contenidos de Primero Medio:*

Siguiendo con la línea temporal seguida por el currículum, es en primero medio donde se enseña los relacionado al siglo XIX chileno, especialmente en cuanto a la conformación de un Estado-Nación de forma sólida hacia la mitad de siglo, para seguir con los cambios y ocupaciones territoriales que éste llevó a cabo en nuestro espacio.

Analizando cada unidad y OA, nos damos cuenta que es recién en la tercera unidad donde se problematiza de manera más profunda la situación indígena en cuanto a las ocupaciones territoriales chilenas. Es importante resaltar que antes de llegar a tal unidad, existieron dos unidades previas que se enfocan en entender, de manera teórica, los ideales liberales y modernizantes provenientes de Europa y su aplicación en los territorios americanos, nombrando apenas un par de veces a las comunidades locales[4] (MINEDUC, 2016, p. 81), dejando así todo el peso del contenido a la Unidad 3, cuestión que, por un lado, puede ser bueno al dedicarle una buena cantidad de horas pedagógicas al contenido, sin embargo, el que se encierre en una sola unidad, sólo la hace parecer aislada del resto, existiendo poco trabajo de contenidos previos, al menos por parte del currículum.

Es ya, en la tercera unidad donde podemos ver de lleno una preocupación por entender qué pasó con las distintas comunidades indígenas con el proceso de territorialización por parte de Chile - generado, al mismo tiempo, procesos de desterritorialización hacia los indígenas- . Conceptos como la "Pacificación de la Araucanía" son puestos en tela de juicios: "Comparan distintas interpretaciones sobre el proceso de ocupación de la Araucanía, problematizando el concepto de "pacificación" en función de los posicionamientos teóricos revisados" (MINEDUC, 2016, p.221).

A pesar de todo lo visto y revisado sobre la problematización, en que al parecer existe, al menos en el papel, la intención de ver el contenido de manera crítica; se queda bastante en el hecho de que siempre las discusiones no salen realmente desde la mirada eurocentrista. Haciendo que la enseñanza del contenido, aunque (discutiblemente) crítica, sólo es una mirada crítica parcial, que deja totalmente de lado la mirada propia indígena, ignorando bastante lo que es la empatía histórica como habilidad transversal de la disciplina.

Pasando a la Unidad 4, encontramos que los contenidos vistos en la unidad 3, tienen bastante poca conexión con los contenidos de la siguiente. La unidad 4, titulada "Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable", puesto que sus respectivos OA e indicadores no hacen más que una revisión sobre conceptos del mundo globalizado y financiero, también relacionado a contenidos de Educación cívica, como por ejemplo, el consumidor responsable.

A modo de síntesis, tenemos que existe un breve acercamiento al pensamiento crítico en la Unidad 3, sin embargo, lo hace desde una sola mirada, dejando los contenidos de

[4]Siendo parte del OA 3 como indicador: *"Analizan algunas políticas estatales para la conformación del territorio nacional en América Latina (por ejemplo, "la campaña del desierto", la disolución de la Gran Colombia, conflictos armados entre países vecinos, etc.), utilizando diversas fuentes que permitan recoger la visión de distintos actores sociales, reconociendo el impacto de dichas políticas en comunidades locales"*

manera superficial e inconexa con las otras unidades. Cosa realmente preocupante si tomamos en cuenta que este currículum se aplica a todo el territorio nacional, dejando a las comunidades y escuelas indígenas fuera de la construcción de su propio conocimiento.

*c) Los contenidos de Cuarto medio:*

Elegimos el Cuarto Medio, último curso de la educación Chilena, por tomar y pasar contenidos relacionados a la educación cívica durante todo el año. A grandes rasgos se tocan temas como los deberes ciudadanos, legislaciones laborales y sobre todo, los distintos derechos de una persona en distintos ámbitos. Por ende, la importancia de revisar el currículum de este curso se basa en que trata de un tema muy en boga en la actualidad, ya que se ven y analizan contenidos relacionados a los Derechos Humanos, siendo en esta unidad en donde se podrá trabajar con los estudiantes, de manera crítica, las diferentes problemáticas - con sus posibles soluciones - que aparecen como consecuencia de las dinámicas de la sociedad en un mundo globalizado , dentro de los cuales encontramos el trato que obtienen las personas indígenas, por ejemplo.

Revisando los Aprendizajes Esperados (AE) de las 4 unidades del currículum de este año, encontramos que la problemática indígena respecto a los DD.HH. es solamente mencionado superficialmente como parte de un indicador[5] (MINEDUC, 2016, p.121), y realmente no propicia un completo pensamiento crítico sobre las vulneraciones a los derechos indígenas. Relacionado a lo dicho anteriormente, creemos que el hecho de que los contenidos de educación cívica ignoren de tal manera los contenidos sobre situaciones complejas como lo es la actual problemática indígena mapuche, estancan en demasía el desarrollo de un aprendizaje crítico, ciudadano y responsable.

## Los libros de texto

Como señalamos en la primera parte de este apartado, aparte del sustento teórico que ofrece el currículum, también analizaremos libros de texto que entrega el Ministerio a distintos colegios, es decir, que cuentan con su aprobación para ser parte de las clases como principal material de apoyo para los profesores en el aula. Para esto, pondremos especial atención en los libros de Octavo Básico y de Primero Medio del año 2016, cursos donde la problemática indígena puede ser más constatada en el currículum.

*a) Octavo Básico:*

En el libro de Octavo básico vemos plasmada la parte más teórica del currículum: se empieza el año hablando sobre los cambios que se empiezan a dar en los siglos anteriores al XV, los cuales según la historiografía dan paso de la época Medieval a la Edad Moderna. Se llega a la parte de la conquista analizando la situación europea y española y, aunque se da lugar a discusiones (por ejemplo, sobre el concepto de "descubrimiento" y las connotaciones que tiene), no podemos evitar fijarnos que la historia siempre sigue el mismo conducto eurocentrista, es decir, que la historia avanza según se desarrolle lo europeo, cosa que se ve en la forma de introducir al mundo indígena dentro de los contenidos, es decir, que prácticamente se insertaron en la historia en función de lo que Europa iba desarrollando.

Por otra parte, los contenidos relacionados a las consecuencias de la conquista están, al menos por ahora, pasados de mejor manera a comparación de otros países (Silva y Pagès, 2016), ya que, a pesar de encontrar enumeraciones y descripciones superficiales

[5]Parte del AE 10: *"Identifican a los grupos históricamente discriminados en la sociedad chilena, entre ellos, pueblos originarios, inmigrantes y mujeres, y argumentan sobre la importancia de reconocer y garantizar sus derechos."*

de los modos de vida indígenas, existe un intento para ver el contenido de manera crítica: fuentes escritas y visuales que ponen en discusión el proceso de conquista y dan a conocer las grandes atrocidades cometidas a los indígenas muchas veces invisibilizadas. Sin embargo, surge, irónicamente, el mismo problema que encontramos en el artículo citado de Pagès: los contenidos son todos amoldados y modificados, es decir, poco hay de conocimiento netamente indígena para la construcción del aprendizaje; el libro de texto, por lo tanto, poco podría responder a las necesidades de comunidades indígenas, ya que prácticamente se busca enseñarles su historia dejándoles sin oportunidad para construirla y adoptarla reflexiva y críticamente. Existe una compresión por las situaciones que el *otro* pasó, más no una comprensión del *otro* como tal.

Posteriores a los contenidos de Conquista y Colonia, se toman los contenidos de fines de la edad Moderna y de regionalización, de los cuales, salvo un par de menciones superficiales[6] a los distintos grupos indígenas, no se vuelve a tocar de manera profunda.

*b) Primero Medio:*
Siguiendo la línea del currículum, el libro también da un buen espacio a lo que es la ocupación de los territorios del sur por parte del Estado chileno y la "pacificación" de la Araucanía. A lo largo de unas veinte páginas, existe descripción y discusión de distintas temáticas relacionadas a tales acontecimientos, como por ejemplo, los intereses del Estado y sus distintas formas de proceder con la ocupación. A pesar de todo, encontramos el mismo problema que en el texto de Octavo: todo el contenido es moldeado por quienes producen los libros para adecuarse al currículum, negando nuevamente la oportunidad a los indígenas de construir un conocimiento propio. En segundo lugar, encontramos que a lo largo de todo el texto, se ve como al Estado el responsable de todo lo que ocurre actualmente con el pueblo mapuche. Responsable en el sentido de que prácticamente todo lo que el pueblo mapuche demande, requiera y gestione debe pasar bajo la tutela estatal. Podríamos discutir que se reconoce al otro al mencionarse, por ejemplo, la Ley Indígena de 1993 en términos legales pero, ¿se le reconoce y respeta como alguien distinto y paralelo al *nosotros*? ¿Se reconoce que puedan vivir en autonomía, sin estar siempre bajo el alero del Estado? Claramente, no mucho. A lo largo de todos los contenidos se ve, como mencionamos anteriormente, al Estado como responsable y protagonista del destino de los pueblos indígenas; "Asimismo, el Estado ha comprendido que es fundamental preservar las tradiciones, costumbres y diversos aportes de los pueblos originarios y los migrantes, para lo cual ha generado una serie de políticas públicas. "(Morales, Pastene, Santelices, Quintana. 2016, p. 242).

Es exactamente lo mismo que ocurre al caso en el que se centra este artículo: ¿garantiza el Estado al menos, una autonomía para la gestión de los distintos aspectos de la vida indígena, como la educación? ¿O las distintas comunidades mapuche tendrán que seguir aprendiendo con el currículum emanado desde el Estado y sus conocimientos?

## Formación Ciudadana

Antes de poder adentrarse en el significado de la formación ciudadana y cómo se desarrolla en los ámbitos educativos, tanto a nivel internacional -bajo una mirada general- como en el caso específico de Chile, se debe introducir un concepto que

[6] Zona Sur: "En ella se mantienen las tradiciones de origen mapuche, como el Machitún, el Nguillatún y el We Tripantu, y expresiones musicales basadas en instrumentos como la trutruca, el trompe y el cultrún." (Landa del Río & Pinto . 2016, p. 255)

permitirá una mejor compresión de ésta dentro del contexto en que nos encontramos actualmente: la ciudadanía global.
Pero, ¿a qué se refiere dicho concepto? De acuerdo a lo que Carolina García señala en su estudio mencionado por Pagès (2016), la ciudadanía global simboliza una propuesta "que busca representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones de la ciudadanía -cívica, política, social y cultural- para lograr la igualdad efectiva entre los ciudadanos independiente de su origen étnico o cultural" (Pagès, 2016, p. 715). Esta proposición viene a posicionarse como una alternativa sobre todo dentro del área de la educación, haciendo frente a contenidos curriculares y metodologías retrógradas, que no se adaptan a las necesidades de la actualidad y reproducen el aprendizaje memorístico sin desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes, ni fomentar una actitud reflexiva.

Lo fundamental que propone la educación para una ciudadanía global es que los y las estudiantes se conviertan en pensadores críticos, creativos, agentes de cambio y transformación. Así como también, en seres capaces de construirse a sí mismos en conjunto con los demás, que crezcan como personas y que no sólo se preparen para dar pruebas que solo mantienen las discriminaciones y las injusticias.

Dentro de este contexto, los gobiernos chilenos han intentado cada vez con mayor fuerza incrementar la cantidad de contenidos de formación ciudadana dentro del currículo de Historia. Esta situación es posible evidenciarse con claridad desde séptimo año básico hasta cuarto año medio[7].

En séptimo básico, los organizadores temáticos de formación ciudadana se articulan en torno al legado del mundo antiguo de mecanismos, instituciones y expresiones políticas en la actualidad. Por otro lado, en octavo básico, los contenidos de formación ciudadana corresponden a una nueva concepción de los derechos individuales como fundamento de la política moderna, teniendo en consideración algunas concepciones difundidas durante la Ilustración y la Revolución Francesa y las principales transformaciones políticas que generó en el país el proceso independentista.

Los contenidos de primero medio corresponden a la sociedad contemporánea: diversidad, convivencia y medio ambiente. A diferencia de los contenidos de formación ciudadana de los cursos anteriores, acá se desarrollan materias que se orientan al mundo indígena, la importancia de la diversidad cultural en la sociedad, las respuestas políticas que se generan a partir de la problemática de la Cuestión Social, y por último se trabajan contenidos relacionados con el impacto en el medio ambiente del proceso de industrialización. Además, en este curso se imparten contenidos de formación económica que giran en torno al eje de las personas y el funcionamiento del mercado. Por último, en segundo medio se trabajan los temas de los Derechos Humanos y el Estado de derecho como fundamentos de nuestra vida en sociedad.

De esta manera, es posible apreciar que los contenidos de formación ciudadana que se imparten en el currículum tienen un enfoque mayoritariamente nacional, en donde se busca moldear a un ciudadano consciente de sus deberes y derechos, y al mismo tiempo que forje una determinada identidad que sea acorde y representativa de los intereses nacionales. Si bien, es posible apreciar que se tratan contenidos relacionados con el

[7] Debido a diversas modificaciones curriculares, las bases curriculares desarrolladas por el Ministerio de Educación solo llegan hasta segundo año medio.

medio ambiente o la historia de los pueblos indígenas, éstos son revisados desde una escala o perspectiva nacional, ignorando por completo las relaciones que se pueden dar entre distintos actores y el medio ambiente a escalas menores, como por ejemplo local o comunitaria.
La forma en que se comprende la realidad va a depender de la escala en que se analice, puesto que a un nivel comunitario, es probable que los rasgos que prevalezcan estén ligados a una conexión más directa con la naturaleza, en donde ésta no sea vista como un recurso o una materia prima, de la misma manera que las propias relaciones entre las personas serán distintas. De este modo, el currículum está orientado a formar a estudiantes conocedores de su patria, de sus hazañas, instituciones y héroes, en desmedro de los conocimientos particulares de cada territorio y de cada comunidad. Esta situación queda en evidencia cuando apreciamos que en el país el plan de estudio de Historia Geografía y Ciencias Sociales es homogéneo para todos los territorios.

Por otro lado, y como se mencionó con anterioridad, además de la escasa atención que le otorga el currículum a las historias locales, también esta situación se da al momento de mencionar o trabajar desde un enfoque global; lo que genera serios problemas en el aprendizaje, ya que, como menciona Pagès (2016), la única manera en comprender el mundo en el cual estamos inmersos es relacionando la historia nacional con la de otros países, para así tener una visión más amplia de los procesos.

Actualmente, se mantiene un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, que en el área de la historia, geografía y ciencias sociales, hace preponderar una historia nacional basada en la creación de una identidad que une a la nación y en la exaltación de la diferencia con el extranjero, con el indígena, con las minorías, entre otros. En contraste con esta realidad, la educación para la ciudadanía global pretende que los y las estudiantes se formen desde una perspectiva que los permita posicionarse en el mundo y que esto les permita desarrollar una conciencia de lo que significa ser *ciudadanos del mundo*. De este modo, se requiere que la formación ciudadana sea una preocupación de todas las áreas del currículum y que sea considerada dentro de las políticas educativas, para que las enseñanzas y los aprendizajes sean direccionados a la formación de una ciudadanía para el presente y el futuro.

Sin embargo, como se desarrolló anteriormente y como menciona Joan Pagès (2016), la barrera con la que se topa la enseñanza de una ciudadanía global consiste en la mantención y reproducción de planes de estudios basados en historias nacionales, en el ensalzamiento de la idea de patria y en entregar una visión muy sesgada y reducida de otros pueblos; siendo un ejemplo el caso chileno, el de los pueblos indígenas. Pagès lo denomina una *visión miope*, debido al exclusivo tratamiento de materias nacionales y al nulo vínculo que hay con los sucesos acaecidos en el mundo o incluso en el mismo país, lo que se puede notar con el tratamiento de las minorías.

## Conclusiones

El sistema educativo en Chile dentro de sus lineamientos teóricos curriculares materializa los objetivos impuestos por un sistema neoliberal, el cual cumple los requerimientos de una sociedad capitalista. A diferencia de Latinoamérica, Chile, en su discurso, olvida las raíces de su cultura, aspirando al desarrollo global dentro de una economía global.

En este sentido Chile se establece como una nación con una cultura homogeneizante, rígida y centralizada, por lo que los aspectos de identidad cultural quedan rezagados del currículo. Es así que se propone una transformación del currículo chileno, el cual debe estar centrado en elementos culturales pertinentes, más que en los elementos conceptuales y académicos. Reconociendo las diferentes culturas como esencia fundamental de nuestra sociedad.

Así mismo, el estudiante debe ser considerado protagonista de su aprendizaje, proponiendo, participando y reflexionando ante la realidad local en que está inserto, considerando su contexto, historia, saberes locales y territorialidad como esencia de su identidad.

**Referencias bibliográficas**


- **Arroyo, A.** (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas*. En M. Di caudo, D. Llanos & M. Ospina *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Ecuador, AbyaYala.
- **Ballbé, M. y Pagés, J.** (2016). *Representaciones sociales y el aprendizaje del territorio: la enseñanza de la identidad local hoy*. En C. García, A. Arroyo & B. Andreu, *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 478-485); Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- **Essomba, M.** (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*.; Barcelona, GRAÓ.
- **Landa del Río, L. y Pinto, V.** (2016). *Texto del Estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° Básico*. Santiago de Chile. SM Ediciones.
- **Morales, Pastene, Santelices, Quintana.** (2016). *Texto del Estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° Medio*. Santiago de Chile. Santillana.
- **Pagés, J.** (2016). *La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades*. En C. García, A. Arroyo & B. Andreu, *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-730). Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- **Silva, L. y Pagès, J.** (2016). *"La identidad y la alteridad en el currículo de Historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América Latina"*. En C. García, A. Arroyo & B. Andreu, *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 143-150); Gran Canaria: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- **Walsh, C., En: Castro – Gómez, S., Grosforguel, R.,** (2007). *El giro decolonial*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores


**Documentos:**


- Ministerio de Educación. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Octavo Básico*. Santiago de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primero Medio*. Santiago de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Actualización 2009. Cuarto Año Medio*. Santiago de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación.

# CAPÍTULO 5

# Perspectiva acerca de la educación para la ciudadanía

*Gustavo A. González Valencia*
*Gloria Luna Rodrigo*

*Aquí también se piensa,*
*Aquí también se lucha,*
*Aquí también se ama*
*Amado Nervo*

## Introducción

La formación de ciudadanos ha estado en el centro de los planteamientos de Joan Pagès, por decirlo de otra manera, entiende que este tipo de formación debe ser el objetivo de la educación obligatoria y de manera puntual de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. El anterior planteamiento se ha visto reflejado en sus escritos, proyectos de investigación, tesis doctorales y publicaciones, desde las primeras a las más recientes. Para entender estos planteamientos, es necesario aproximarse a los marcos de referencia que definen la formación de ciudadanos. Esta opción viene marcada por sus experiencias personales, las perspectivas filosóficas y sociales de cómo entiende la realidad social y el lugar de las ciencias sociales en el currículo escolar.

Joan Pagès entiende que el profesorado tiene un lugar especialmente relevante en la formación de ciudadanos, por esto, diferentes trabajos (publicaciones e investigaciones) han abordado de manera concreta la relación entre estas dos categorías. Lo anterior se puede rastrear hasta sus últimas publicaciones, en las cuales se interesa por la ciudadanía global, el pensamiento crítico, la *literacy o* alfabetización política, la justicia social, etc. En el presente capítulo intentamos hacer un abordaje de su trayectoria y planteamientos con relación a estos aspectos. Los planteamientos de Joan acerca de la formación ciudadana, se fraguan en el diálogo que establece con autores de referencia para su obra y de igual manera con investigadores contemporáneos.

## Algunos marcos de referencia

Los planteamientos acerca de la formación ciudadana desarrollados por Joan Pagès se acogen a los marcos de referencia influenciados por el Marxismo y de manera puntual por la Escuela de Frankfurt. Para esta, el propósito de las ciencias sociales es desvelar y comprender las relaciones sociales en las que están inmersas las personas. A partir de lo anterior, entiende que las personas pueden construir procesos de emancipación personal y social, en los que la educación juega un papel relevante. En este sentido, identificar las ideologías presentes en los discursos y prácticas sociales es un eje central de su trabajo.

El reconocimiento del trasfondo ideológico es una manera de comprender lo que moviliza el pensamiento y la acción de las personas. Por lo tanto, trabajar este campo es una tarea del profesor-investigador en didáctica de las ciencias sociales, historia, geografía y ciencias sociales. Es por ello que el profesorado debe ser un observador permanente de los cambios sociales y asumirse como intelectual de su actividad (Giroux, 2006). Asumir una perspectiva investigativa de la realidad social y su práctica, supone identificar y comprender la conexión y tensión que existen entre el pensamiento y la acción de las personas, reconoce el trasfondo ideológico que guía la praxis social y, en este contexto, plantea propuestas para mejorar el desarrollo del pensamiento social y crítico de los estudiantes.

Pilar Benejam (1997) resume magistralmente, como gran maestra y mentora, el marco y propósitos de la teoría crítica:

> *"La teoría crítica en la que nos situamos -desde un profundo respeto por el rigor científico, por la personalidad del alumno y desde la lectura atenta de la reflexión postmoderna- nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo...Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación y la finalidad de la democracia es, como afirma Camps (Camps 1993), la felicidad compartida" (Benejam, 1997, p. 47).*

Joan Pagès (2005) mantiene opiniones semejantes que se pueden resumir así:

> *En mi opinión, y a la vista del resultado de la instrumentalización política del currículo de educación cívica y de ciencias sociales y de los retos que la actualidad presenta a los jóvenes, la opción por el desarrollo del pensamiento crítico y la reconstrucción social es la que mejor puede prepararlos para participar en la vida política democrática de sus comunidades y del mundo. Y, además, es la que facilita una mejor relación entre educación cívica y enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Pagès, 2005, p. 45).*

Basándose en numerosas referencias (Evans, Newman y Saxe, 1996; Arthur, Davies, Wrenn, Haydn, Kerr, 2001; Taylor, 2000, todos citados en Pagès, 2005) Pagès propone trabajar más concretamente sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos, en tanto que una enseñanza centrada en los problemas sociales -del pasado, del presente y del futuro- permitiría el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, *"les puede ayudar a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomentar una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social"* (Pagès, 2005).[1]

El desarrollo del pensamiento social y crítico se construye sobre la base de las contribuciones de las disciplinas de referencia, por esto, es posible rastrear en las publicaciones de Pagès planteamientos relativos al pensamiento histórico, la memoria histórica, la consciencia histórica, entre otros (Pagès y González-Amorena, 2009).

En España la concepción crítica en Ciencias Sociales se desarrolló pronto con la democracia e involucró a muchos colegas de Joan Pagès. Por ejemplo, Rozada recoge

[1]En algunas ocasiones, para ejemplificar la perspectiva de observador de la sociedad e investigador, el profesor Pagès tomó como referencia lo que hacía el inspector Kurt Wallander, protagonista de la famosa saga de novela negra el *Inspector Wallander* escrita por Henning Mankell. Joan plantea, que este género literario permite conocer a las sociedades de una manera bastante cercana, algo que deben hacer los profesores como intelectuales.

en 1994 la actitud general de los autores y grupos de trabajo pertenecientes a este campo de estudio y de investigación:

> *En España, en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los Movimientos de Renovación Pedagógica, podrían reclamar para ellos y para las tradiciones de las que se sienten herederos (escuela Nueva, etc.) la crítica al saber académico representado por las disciplinas y la consiguiente propuesta de orientarse hacia los problemas* (Rozada, 1994, p. 39).

Asimismo, García Ruiz (2007) y De Alba (2007), colegas en la formación de profesores, reiteran esta opinión un decenio más tarde:

> *"El trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes constituye una opción alternativa arraigada, defendida por muchos grupos de innovación y amparada en una larga tradición renovadora de enseñanza de las Ciencias Sociales"* (García y de Alba, 2004, p.83).

Entre uno y otro se encuentra el importante volumen que recoge las aportaciones de la Asociación de Didáctica de las Ciencias Sociales en 1998 sobre los valores y la didáctica de las ciencias sociales (AAVV, 1998). Tanto en la introducción (Pagès, 1998), en las ponencias (Gómez, 1998 y Grasa, 1998), como en las comunicaciones se presenta un corpus bibliográfico imprescindible para conocer el estado de la cuestión y los debates en curso de fecunda trayectoria y que reflejan esta postura.

**Tipos de currículo y estrategia educativa para la formación de ciudadanos**

La perspectiva presentada hasta el momento y, de manera puntual la de la Teoría Crítica, se concreta en los tres tipos de currículo: el técnico, el práctico y el crítico (Pagès, 1994), encuadrándose en este último la formación de ciudadanos, tal como lo entiende Joan. Este trabajo a pesar de su distancia en el tiempo mantiene su importancia y vigencia.

Para Joan, la formación de ciudadanos desde la educación obligatoria involucra y debe estar presente en tres componentes: el Proyecto Educativo de Centro, el currículo o plan de estudios y el área de las ciencias sociales, ya sea a través de una asignatura o no. Sobre estos aspectos, Joan, ha insistido de manera reiterada a lo largo de su trayectoria, en diálogo con compañeros como García y de Alba que también proponen determinadas formas de trabajar porque consideran que en educación para la ciudadanía debemos dotar de técnicas a los alumnos para que puedan interpretar críticamente fuentes e información y desarrollar el pensamiento crítico y sistemático mediante la indagación en temas sociales. El conocimiento escolar según estos autores "*se formularía y se construiría no tanto en torno a temas sino en torno a problemas, lo que afecta no solamente a la vertiente metodológica sino, sobre todo, a la epistemológica, pues no es lo mismo concebir el conocimiento en términos de producto acabado que en términos de construcción"* (García y De Alba, 2004, p. 83). Esta afirmación de gran calado para la elección de procedimientos y metodología didáctica se complementa con la siguiente:

> *Los problemas socialmente relevantes implican -y propician- una organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizan la actividad educativa hacia los valores, ya que, al constituir asuntos conflictivos, no son cuestiones neutras sino que exigen un pronunciamiento (por parte de los alumnos y por parte del*

*profesor), una toma de posición que ha de estar fundamentada en un sistema de valores* (García y De Alba, 2004, p. 83).

## Enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana

La manera de entender una enseñanza de las ciencias sociales orientada a la formación de ciudadanos[2] se nutre de múltiples fuentes incluyendo el poso dejado por las experiencias personales. En el caso de Joan el referente temprano no puede ser otro que el Franquismo, que enmarcó, sus años de formación como persona e investigador en didáctica de las ciencias sociales. Este marco se contrapesó felizmente por la tradición de la Escuela Nueva y otros movimientos sociales y educativos. En una entrevista realizada en el año 2011 y publicada por la revista Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia, en la que se le pregunta por la enseñanza de las ciencias sociales después de aquel periodo de la historia de España y Cataluña, planteaba:

> *"Intentamos utilizar conocimientos del área de ciencias y ciencias sociales, porque entendemos que la formación para la ciudadanía tiene en los componentes del mundo natural y del mundo social los elementos claves. Evidentemente reforzándolo con algunos componentes que en el franquismo no se contemplaban, como es la formación política democrática. La penetración de una política no entendida como se entendía en el franquismo, sino de una manera radicalmente distinta y por tanto de Derechos Humanos, por tanto, constitución, estatuto, etc."* (González-Valencia, 2011, p. 140).

En sus trabajos, el asunto de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía, han ocupado un lugar relevante. En estos se puede apreciar la aportación de la Teoría Crítica, que se centra en el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la realidad social, así como en una educación para la transformación de la misma, es decir, en la formación de un ciudadano crítico y orientado a la participación (Pagès, 2005: Pagès & Santisteban 2007, 2009).

Establecer el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía en la enseñanza obligatoria suele ser un campo de batalla, porque se entiende que esta área del currículo aborda una serie de aspectos, categorías conceptuales y hechos que muestran el devenir de las sociedades en el tiempo (pasado, presente y futuro) y en los espacios. Al respecto, en la obra de Joan Pagès se puede rastrear desde sus inicios una línea argumental clara (Pagès 1994, 2002), que tiene como foco central la formación de ciudadanos:

> *"La finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contrasocializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad".* (Pagès, 2002, p. 258).

Los planteamientos del párrafo anterior muestran una declaración de intenciones de las concepciones que deben enmarcar la enseñanza de las ciencias sociales, así como la formación del profesorado. Este tipo planteamientos han dialogado con investigadores de otras tradiciones y contextos, entre los que se puede mencionar

[2] En este capítulo se usará de manera equivalente los términos educación para la ciudadanía y formación ciudadana.

Adler (2008), Guzmán, Stiler & Unterreiner (2010), Ross (2006), Singer (2008), en Estados Unidos, Audiguier (2002) Tutiaux (2003) en Francia, Mattozi y Ávila (2009) en Italia, Pulgarín (2011) en Colombia, Pipkin (2009) y Finochio (2009) en Argentina, Zamboni (2007) y Miranda (2007) en Brasil, por mencionar algunos países de los cuales se ha nutrido.

La formación de ciudadanos no solo es una de las finalidades centrales de la educación obligatoria es además una necesidad para el mantenimiento de la propia democracia. Joan lo expresa como: *"Hace falta, sin duda, una formación inicial y continuada que prepare al profesorado del área, pero también al conjunto del profesorado, para actuar de manera militante a favor de la democracia"* (Pagès, 1998, p. 16). Esta finalidad ha ocupado un espacio relevante en el debate educativo y social de las últimas décadas, y como resultado de éste se ha reafirmado la necesidad de trabajar con mayor intensidad en su cumplimiento, como lo muestran Pagès y Santisteban (2007). En este contexto ha existido una profusa producción escrita en relación con los aportes de las ciencias sociales a la formación de ciudadanos. Una muestra de ello es la realización de eventos, publicación de revistas, libros y manuales sobre el tema.

Para Joan Pagès (2005), la contribución de las ciencias sociales a la formación de ciudadanos se concreta en el desarrollo de todas estas habilidades y competencias:

> *a) Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico,*
> *b) Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo,*
> *c) Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir su conciencia histórica,*
> *d) Trabajar sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales –del pasado, del presente y del futuro – permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social,*
> *e) Aprender a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos,*
> *f) Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía,*
> *g) Aprender cómo se elaboran los discursos, aprender a relativizar y a verificar los argumentos de los demás,*
> *h) Definir los principios de la justicia social y económica y rechazar la marginalización de las personas (Pagès, 2005, p. 211).*

En la formación de ciudadanos reconoce los aportes de las diferentes ciencias sociales. Esto se puede ver reflejado en sus trabajos (Pagès y Santisteban, 2010), pero también en los desarrollos alcanzados por sus estudiantes de doctorado, por ejemplo, Bravo (2002) en su tesis doctoral, plantea que los aportes de la enseñanza de la Historia, a la formación de ciudadanos, se pueden concretar en:

> *Crear espacios para la discusión y el análisis de los grandes temas del presente que permitan desarrollar en los alumnos y alumnas conciencia histórica, capacidad de plantear y argumentar sus ideas y opiniones, de matizar con el otro y reconocerlo como un igual, de actuar en función de lo que piensa y siente. […] la memoria y la identidad como claves orientadoras para el desarrollo de la capacidad para analizar los relatos y evidencias de distintos contextos sociales, comprender la complejidad de los procesos colectivos y fundamentar opiniones personales sobre lo que ocurre en el mundo; son la base de la construcción de una propuesta de enseñanza de la historia y las ciencias sociales para una formación ciudadana que promueve la participación y el compromiso social* (Bravo, 2002, p. 386).

En el establecimiento de las relaciones Ciencias Sociales y educación ciudadana, Antoni Santisteban, otro de sus doctorandos más reconocidos, plantea que *"La enseñanza de las ciencias sociales debe ayudar a comprender el tiempo y el espacio no sólo como coordenadas objetivas, sino como conceptos sociales que se ven afectados por los cambios en las relaciones de la ciudadanía"* (Santisteban, 2004, p. 4). Este tipo de planteamientos, desarrollados por Joan supone mirar más allá de prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en aspectos descriptivos o anecdóticos. En este sentido, la formación ciudadana se puede entender como un metaconcepto, que retoma aportes de diferentes áreas de referencia (Ciencia Política, Geografía, Historia, Sociología, etc.) (Santisteban y Pagès, 2007, 2009). Esto con el fin de superar lo que Gómez (2008) planteaba acerca del panorama de la enseñanza y de las ciencias sociales y su relación con el formación de ciudadanos, porque *"desafortunadamente también de forma reiterada, una serie de trabajos han puesto de manifiesto que nuestras disciplinas apenas han contribuido a la formación ciudadana"* (Angvik y von Borries, 1997 en Gómez, 2008, p. 9). Para Joan, la clave para superar planteamientos como los anteriores, se encuentra en la formación inicial y permanente del profesorado.

En este sentido, el uso de los temas socialmente relevantes y que atañan a nuestros alumnos es una estrategia educativa avalada por varios autores como, entre otros, Apple (Apple en Arthur y Davies, 2008), ya que la sociedad no es un engranaje, organismo o sistema ordenado y estático sino que el cambio en los elementos y en la estructura son la nota dominante. Los conflictos de intereses constituyen el producto de estos cambios y por su propia naturaleza son fuente de progreso en tanto que nos permite desvelar o hacernos conscientes de los procesos que estaban presentes generando el conflicto aunque no aparecieran de forma explícita. Tomar conciencia de las variables que generan disfunciones nos libera para elaborar y poner en práctica normas más funcionales.

Además sería recomendable, aunque solo sirviera para que alumnos y profesores realizáramos un ejercicio de introspección y de reconocimiento de nuestros valores. *"Cuanto menos, este enfoque permite [a nuestros alumnos] comprender los supuestos implícitos que sustentan su forma de actuar"* (Apple, en Arthur y Davies, 2008, p. 15), lo que sería de enorme eficacia para su proceso de maduración personal.

Para acelerar este proceso de maduración y como instrumento indispensable en los procesos de educación para la ciudadanía, Banks (2008), en coincidencia con Habermas, incide en la importancia del conocimiento y del meta-conocimiento. Este autor afirma que para convertirse en ciudadanos eficaces, los estudiantes deben, no solo, comprender como se construye el conocimiento sino también entender que la producción del conocimiento está vinculada al lugar que ocupan los productores de éste en el contexto social, político y económico (como la clase social, la etnia o el sexo) lo que es un ejercicio algo más complejo. Comprender el proceso de construcción del conocimiento y participar activamente en él ayuda a nuestros alumnos a construir su identidad cultural, nacional y global así como a convertirse en productores de saber que sepan utilizarlo para llevar a cabo acciones sociales y democráticas.

Esta postura hacia la educación para la ciudadanía se acerca a los planteamientos de Crick, el gran teórico de este tema durante los años 1970 en Inglaterra al que se ha

vuelto durante las décadas del 2000 en adelante con redoblado interés. Crick define la educación para la ciudadanía como *political literacy* que puede traducirse como *competencia política* o también *alfabetización política.*

En este proceso de construcción del conocimiento interviene de forma determinante la comprensión inicial del lenguaje y la habilidad de usarlo para captar la complejidad de los fenómenos y las relaciones que nos rodean, en el caso de la educación ciudadana para influir en ellos y también para ampliar la capacidad de elección. (Crick, 2008)

La enseñanza de unas ciencias sociales orientadas a la formación de ciudadanos presenta particularidades. Así lo expresan investigadores de los Estados Unidos, entre los que se encuentra Whitson (2004) y que señala la dificultad de hallar y seleccionar contenidos adecuados:

> *"Teaching the academic disciplines is not the same as teaching social studies for civic competences (Whitson, 2004). Civic competence requires dealing withcomplex and controversial issues. In what ways still improved preparation in history, or in the other social studies, contribute to educating young people to engage in the social world, to become informed and active citizens? As Whitson (2004) notes, the considerations of what content knowledge teachers need to know "forces us to recognize that the struggle over definitions cannot be abandoned" (Whitson, 2004: 29). What appears to be needed are more clear analyses of the content and pedagogical content knowledge necessary to teach for civic competence"* (Whitson, 2004 citado en Adler 2008, p. 344).

En respuesta a este interrogante es imperativo que citemos aquí la labor continua y permanente realizada por las instituciones europeas y en concreto por el Consejo de Europa que propone los siguientes conceptos clave o cardinales en educación para la ciudadanía democrática. Estos pueden tomarse en el aula como contenidos de las distintas áreas de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales (Duerr, 2000/16, p. 83):

- Derechos Humanos y Libertades: universalidad, indivisibilidad e inalienabilidad de los derechos y libertades, convenios internacionales en derechos universales; derecho internacional relativo a derechos humanos; derechos adquiridos; instituciones y procedimientos para el fomento y protección de los derechos humanos.
- Democracia: instituciones y procedimientos; democracia representativa y participativa; libertades democráticas.
- Principios democráticos: Estado de Derecho, justicia social; igualdad, pluralismo; cohesión social; inclusión; protección de las minorías; solidaridad; paz, estabilidad y seguridad.
- Ciudadano: empoderamiento y responsabilidad, participación activa.
- Sociedad Civil: principios, instituciones y procedimientos en la sociedad civil, poder de la sociedad civil, relación con el Estado.
- Globalización: tipos de globalización, independencia e interdependencia.
- Desarrollo: sostenibilidad.

En tanto que marco de referencia y apoyo ineludible para países, ciudadanos, docentes y alumnos es de justicia presentar brevemente algunos hitos en el programa de educación para la ciudadanía desarrollado por el Consejo de Europa.

- Este pone en marcha, ya en 1997, el proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática* con el fin de determinar los valores y las competencias necesarias para que las personas se conviertan plenamente en ciudadanas y desarrollen la consciencia de cuáles son sus derechos y sus responsabilidades en una sociedad democrática.
- En la presentación del proyecto *Youth Polis*, Joan Pagès(2003) define las líneas generales de la Educación para la ciudadanía en las políticas europeas:

  *"La Unión Europea, a través tanto de sus documentos - Teaching and Learning: Towards the Learning Society, 1995; Accomplishing Europe through Education and Training, 1997; y Education and Active Citizenship in the European Union, 1998 - como de sus programas educativos - Sócrates, Leonardo, Juventud - ha fomentado,desde hace tiempo, la reflexión y la acción sobre la ciudadanía europea activa".*
- Con ocasión de su 50 aniversario (Budapest, 7 de mayo de 1999), el Consejo aprobó la *Declaración y Programa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática* donde se considera a este tipo de educación como una experiencia de aprendizaje a lo largo de toda la vida y un proceso participativo que puede desarrollarse en muchos contextos sociales diferentes[3].
- La Unión Europea nombró año de la Educación para la Ciudadanía el año 2005 e incluyó años después el aprendizaje de los valores y la participación democrática como objetivos educativos para el año 2010. En ese año se publicó una nueva recomendación que recoge un importante documento de referencia hasta nuestros días[4] (CM/Rec (2010) 7). Se trata de la *Charter on Education*, *Carta o Acta Estatutaria* en la que se reitera la necesidad de educar en ciudadanía democrática al mayor número posible de personas en Europa.
- Se relanza en la conferencia de Lisboa de noviembre de 2017 el proyecto *Intercultural cities: making diversity and inclusion real* que retoma el programa original del año 2007 en el que una coalición de ciudades se comprometió a luchar por la cohesión social. Esta coalición acoge ahora ciudades de los cinco continentes. (www.coe.int/interculturalcities)
- En diciembre del 2017[5], en Budapest en el programa European Youth se presentó el proyecto: Competencias para la Cultura Democrática en el que se fijaba un marco de referencia para su uso específico en educación primaria y en educación secundaria que viniera a complementar lo especificado en los programas y curricula nacionales.Estas recomendaciones se plasman de forma muy útil y práctica en las Pestalozzi Series:
  - ✓ La número 2 *Intercultural Competence for All* y
  - ✓ La número 4 *Tasks for Democracy. 2nd Edition.* 60 activities to learn and assess transversal attitudes skills and knowledge[6][7]

[3]Cabría también señalar algunos hitos importantes en el desarrollode las políticas de la Unión Europea en este ámbito. Así en el año 2002 el *Committee of Ministers on Education*, emitió un documento insistiendo en las recomendaciones para llevar a cabo las acciones, actividades y los programas que permitiesen el desarrollo de las ideas y conceptos propuestos en los diversos documentos del año 2000.https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM

[4]http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp

[5]El año 2017 ha sido muy fructífero para la educación en ciudadanía ante los nuevos retos que amenazan los valores democráticos bajo la forma de terrorismo o la gestión de las consecuencias de guerras y conflictos. Un importante documento emitido por el Consejo de Europa: *Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy* es el fruto de la Conferencia sobre el Futuro de la Educación en Ciudadanía y Derechos Humanos en Europa celebrada en Estrasburgo del 20 al 22 de junio de 2017. Este documento contiene la declaración de intenciones, las acciones clave perseguidas y los resultados esperados llegando en sus proyecciones hasta el año 2030.(DGII/EDU/CIT (2017) 7 y DDCP-YD/ETD (2017) 192)

[6]https/rm.coe.int/tasks-2nd-edition/16807860c1

[7]Los documentos que publica el Consejo Europeo pueden encontrarse en: https://book.coe.int/eur/en/105-education

## Educación para la ciudadanía. ¿Una asignatura con carta de naturaleza?

Uno de los aspectos en los que ha insistido Joan Pagès, es si debe o no existir una asignatura específica para la formación ciudadana. Para él, en principio, una buena enseñanza de las ciencias sociales debe ser suficiente para cumplir con dicho tipo de formación, pero si se llega a la implementación de una asignatura, plantea que debe ir acompañada de un cambio que involucre a toda la institución educativa, que pasa por el Proyecto Educativo de Centro, la organización y gestión, el plan de estudios, la formación del profesorado, entre otros aspectos. Entiende que la existencia de una asignatura tiene que representar una pieza más del engranaje (Pagès, 2005 y 2010), no la única responsable de la educación ciudadana y política de los jóvenes.

En los debates sobre la formación de ciudadanos ha sido claro en plantear que ésta es un aspecto de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía y, que ha estado presente de diferentes maneras e intensidad en la enseñanza obligatoria y en las clases de ciencias sociales. Otros autores como Comes (en Benejam, 1997) también expresan su preferencia razonada por este enfoque:

> *Esto significa que el enfoque crítico, debe suponer el eje troncal del programa de geografía en la enseñanza, lo que no implica que los saberes técnicos o instrumentales y la información descriptiva desaparezcan, solo supone que deben estar supeditados al contexto de aprendizaje generado a partir de un enfoque crítico (p.178).*

Al no estar exenta de controversia, esta disyuntiva despierta un interés, que suele ser cíclico, en ocasiones movilizado por la agenda política o social (Pagès y Santisteban, 2007).Una muestra de lo anterior fueron los debates que generó la implementación de la asignatura de educación para la ciudadanía durante el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011), donde Joan participó de manera activa. Su autoría se refleja en la coordinación y presentación que realizaron Joan Pagès y Antoni Santisteban (Pagés y Santisteban, 2009) de los contenidos de las asignaturas de educación para la ciudadanía en educación secundaria tal como planteaba el decreto ministerial 1631/2006 de 29 de diciembre.

La Educación para la Ciudadanía estaba configurada en la etapa de secundaria por dos materias: la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que se impartía en uno de los tres primeros cursos, y la Educación Ético-Cívica, de cuarto curso. Ambas materias se estructuraban en varios bloques que iban desde lo personal y lo más próximo, a lo global y más general; en ambas existía un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevaban a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática[8].

La última y actual Ley de Educación, en vigor desde el 28 de Noviembre de 2013, hace desaparecer la asignatura de Educación para la Ciudadanía y reinstaura la

[8]Fue notoria la falta de criterio, que no fuera la pulsión ideológica, que dejaron entrever las decisiones del gobierno del Partido Popular en la implementación de esta asignatura ya que si comparamos el currículo oficial (1631/2006) y su desarrollo a cargo de una comunidad con gobierno populartambién (Madrid), a pesar de la airada reacción en contra de la nueva asignatura propugnada por el gobierno, y las discrepancias que parecían insalvables, lo plasmado en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid no se salía de lo previsto por el Ministerio socialista. No solo eso, cuando el Partido Popular accedió al gobierno en 2012, es interesante señalar que el programa de la asignatura se mantuvo y, contra todo pronóstico, no desapareció entonces (Decreto 1190/2012 de 3 de agosto.

Religión como asignatura computable en el expediente de los alumnos. Se establece, como alternativa a la Religión, una materia que toma el nombre de Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria y Valores Éticos en la Enseñanza Superior Obligatoria.

El inagotable interés de Joan por el tema se hace patente en el momento que se publica este libro, con el aporte de dos capítulos en dos Handbooks dedicados a la educación para la ciudadanía global (Pagès 2018a, 2018b).

**El profesorado y la formación ciudadana**

Como se ha planteado hasta el momento, la educación para la ciudadanía en la enseñanza obligatoria ha tenido un estatus poco definido, lo que ha supuesto que en ocasiones aparezca como área específica y en otras como un componente de las ciencias sociales (Audigier, 2002). Planteado de manera amplia y, asociado a lo anterior, Joan se ha preguntado por la preparación del profesorado para enseñar ciencias sociales y de manera concreta educación ciudadana. Joan ha propuesto de manera reiterada que para empezar a desvelar algunas de las preguntas de los párrafos anteriores, es necesario investigar en las representaciones sociales que tienen los profesores en formación. Este tipo de investigaciones se enmarcan en la lógica que Pagès (2002a) define como:

> *[El] conocimiento base y la ideología de los profesores de Historia están directamente relacionados con su planificación y su enseñanza interactiva. En su modelo -refiriéndose a Jhon, 1991- destaca el peso de la ideología en la formación de su conocimiento y en las decisiones que toma al programar, enseñar y evaluar, así como en su interacción en la práctica"* (Pagès, 2002a, p. 214).

Abordar el pensamiento del profesor significa intentar avanzar en la comprensión de:

> *"lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, [para esto] es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera. Sólo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones, el profesor podrá iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a su mejora. El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa" (Pagès, 1997, p. 213)*

Porqué *"La clave de la enseñanza está en el profesorado. La formación del maestro es fundamental para acercarnos al modelo de escuela que nos gustaría"* (González, 2011, p. 139)

Es pues necesario entender *"las decisiones que toman los profesores cuando enseñan ciencias sociales, en especial las que se relacionan con los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje"* (Pagès, 2002a, p. 217). Este tipo de abordajes permite conectar lo que piensa el profesorado y sus prácticas de enseñanza, porque entiende que debe tratar de existir coherencia entre ambos. Este tipo de planteamientos han generado preguntas como las que formula González (2012): ¿Cómo configuran las prácticas de enseñanza sobre educación para la ciudadanía los futuros profesores de ciencias sociales? Es una pregunta que le interesa contestar a la didáctica de las ciencias sociales, ¿Cómo influyen las

representaciones que tiene el profesor sobre conceptos asociados a la educación para la ciudadanía y las representaciones que construyen los estudiantes?

Las preguntas planteadas en el párrafo anterior se podrán responder desde una perspectiva teórica, pero Joan, siempre ha planteado que es pertinente hacer indagaciones al respecto que contribuyan a clarificar el estado de la cuestión, las implicaciones en las prácticas de enseñanza y en la formación inicial y permanente del profesorado.

El interés de la formación del profesorado para enseñar ciencias sociales y de manera concreta educación para la ciudadanía refleja un interés de las tendencias internacionales, como por ejemplo, la planteada por Torney-Purta, cuando plantea que la formación inicial del profesorado en temas de educación para la ciudadanía ocupa un segundo plano en la agenda, porque *"while policy-makers and educators have paid increasing attention to the importance of civic education, little is know about how teachers' knowledge and beliefs influence students' development in this area"* (Torney-Purta,Richardson,& Henry, 2005, p. 32). Joan Pagès, es reiterativo en plantear que ante esta situación la didáctica de las ciencias sociales permite articular las contribuciones de las diferentes disciplinas o ciencias de referencia y lo que acontece en la sociedad en general. La formación en educación para la ciudadanía del profesorado debe centrar su atención en aspectos fundamentales de las ciencias sociales y en las relaciones con la educación en ciudadanía (Santisteban y Pagès, 2007).

**El presente y el futuro de las aportaciones para la formación ciudadana**

El recorrido por las contribuciones de Joan Pagès a la manera como se entiende la formación ciudadana, tiene implicaciones sociales y educativas amplias. Éstas se encuentran presentes a lo largo de su obra. Sus planteamientos sirven de fundamento para comprender los desarrollos actuales y las apuestas de futuro. En este sentido, uno de los intereses centrales de los últimos tiempos ha estado centrado en que la formación de ciudadanos contribuya a la construcción de una mayor justicia social, algo que dialoga de manera concreta con los planteamientos de la educación enmarcados en la Teoría Crítica y de manera concreta con la Pedagogía Crítica (Giroux 2006, Freire, 2000).

Algunos de los intereses que Joan Pagès ha mostrado recientemente se pueden ver reflejados en los proyectos de investigación y tesis doctorales de los últimos años. En estos trabajos se ha abordado la construcción de esa mayor justicia social que trata de manera directa el tema de aquellas personas o segmentos de la sociedad que denomina invisibles, como son la mujeres (Sant & Pagès, 2011a, Sant & Pagès, 2011b), los niños (Pagès, & Villalon, 2013), los indígenas (Magoga, 2017), etc. También aquellos hechos sociales que pretenden separar a los pueblos, como es el caso de los muros. Estos abordajes y otros como la memoria histórica (Ramos, 2017, Ríos, 2017), le han ocupado recientemente en su carrera (Pinochet, 2015, Ortega, 207).

Todo lo anterior, que aparece como categorías analíticas, trata de cualificar una enseñanza y un aprendizaje de las ciencias sociales (Martínez, 2017a, 2017b) que favorezca el desarrollo del pensamiento crítico (Pagès, 2018), o la alfabetización crítica (Ortega & Pagès, 2017) y una formación de la ciudadanía, que para los últimos años, se ha abordado desde la dimensión global (Pagès, 2016, 2018a, 2018b). A modo

de cierre se podría decir que para Joan la formación de ciudadanos es una finalidad imperativa de la enseñanza de las ciencias sociales, reflejo del fragmento del poema *Éxtasis* de Amado Nervo que tanto le agrada y que se encuentra, para su deleite en una de las paredes de la Escuela Rawson en San Telmo en la ciudad de Buenos Aires.

**Referencias Bibliográficas:**


- **Adler, S.** (2008). The education of social studies teachers. In *Handbook of research in social studies education* (pp. 329-350). New York: Routledge.
- **Alba de Fernández, N.** (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra & E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 345-352). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- **Apple, M. W.** (2008). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 1-21). London: Sage. Arthur, J., & Davies, I. (Eds.). (2008). *Citizenship Education. Towards Practice* (Vol. 3). l: London.
- **Audigier, F.** (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship.*Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- **Audigier, F.** (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *1,* pp. 3-16.
- **Avila, R. M., y Mattozzi, I.** (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. In *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 327-352). Bologna: Pàtron.
- **Banks, J. A.** (2008). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 22-37). London: Sage.
- **Benejam, P.** (2002). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-52). Barcelona: Horsori.
- **Bennett, W. L.** (2008). Civic Learning in Changing Democracies: Challenges for Citizenship and Civic Education. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 38-55).London: Sage.
- **Bolívar Botía, A.** (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- **Bravo, L.** (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- **Crick, B.** (2000). *Essays on citizenship*. New York: Continuum International Publishing Group.
- **Crick, B.** (2008). Basic Concepts for Political Education. En J. Arthur,& I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 123-138). London: Sage.
- **Crick, B., & Lister, L.** (1978). Political literacy. En B. Crick, & A. Porter (Eds.), *Political Education and Political Literacy*. London: Longman.
- **Cubillos, F.** (2016). *Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Davies, I., y Thorpe, T.** (2003). Thinking and Acting as Citizens. In A. Ross & C. Roland Lèvy (Eds.), *Political education and Citizenship in Europe*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- **Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., y Ferreira Martins, I.** (2000). *Strategies for learning Democratic Citizenship, Project on "Education for Democratic Citizenship".* Strasbourg: Council for Cultural Cooperation CDCC, Council of Europe.
- **Finocchio, S.** (2009). Memoria, historia y educación en Argentina: de aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. In *História, memória i ensenyament*

*de la história : perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 83-101). Bellaterra: Servei de publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

• **Fouts, T. J., & Lee, W. O.** (2005). Concepts of Citizenship: from personal Rights to Social Responsibility. In W. O. Lee & T. J. Fouts (Eds.), *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China.* (pp. 19-51). Hong-kong: Hong-kong Univ. Press.

• **Freire, P.** (2000). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.

• **García Ruiz, C. R.** (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra & E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-368). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

• **Giroux, H.** (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México D.F.: Siglo XXI.

• **Gómez, A.** (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (7), 131–140.

• **Gómez-Rodríguez, E.** (1998). La didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos. *Los Valores y La Didáctica De Las Ciencias Sociales, Actas del IX simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 37-55). Lleida: Universitat de Lleida, Asociación Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales.

• **González-Valencia, G.** (2012). Joan Pagès Blanch. Pensamiento, intereses, trayectoria y utopía. *Unipluriversidad*, *11*(3), pp. 137–144.

• **González-Valencia, G.** (2012). *La educación para la ciudadanía en la formación del profesor de ciencias sociales en Colombia. Representaciones, transiciones y prácticas docentes*. Universita Autònoma de Barcelona, Barcelona.

• **Guzman, G., Stiler, G., & Unterreiner, A.** (2010). Preservice teachers and sociocultural competence: 'walk about—talk about'. *Curriculum and Teaching*, *25 (1)*, pp. 63 - 75.

• **Jara, M. A., Santiago, L., Pinochet, S., González, G. & Pagés, J.** (2018b). *Latin America.* In Global Citizenship Education in Teacher Education: Theoretical and Practical Issues. Routledge.

• **Luna, G.** (2006). Citizenship Education and Citizenship concept in France and England. In A. Ross (Ed.), *Citizenship Education: Europe and the World, Eighth Conference of the Children´s Identity and Citizenship in Europe Thematic Network.*Riga, Latvia: CiCe publication.

• **Luna, G.** (2008). La didáctica de las ciencias sociales y la educación en ciudadanía de los futuros maestros de primaria. En R.M. Ávila, C. Alcázar, y M.C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado.* Jaén: AUPDCS, Universidad de Jaén.

• **Luna, G.** (2014). Los temas controvertidos como instrumento de educación en ciudadanía en la formación de maestros de Educación Primaria. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (Vol. II) (pp. 421-429). Barcelona: AUPDCS, Universidad Autónoma de Barcelona.

• **Magoga, A.** (2017). *Las representaciones sociales de los niños y niñas de Cajamarca (Perú) y Treviso (Italia) sobre el patrimonio cultural*. Universitat Autònoma de Barcelona.

• **Martínez, I.** (2017). *¡profe! Enséñame con canciones: una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Universitat Autònoma de Barcelona.

• Ministerio de Educaciión Nacional. (2016). *Fundamentación teórica de los DBA*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

• **Miranda, S.** (2007). *Sob o Signo da Memoria: Cultura Escolar, Saberes Docentes e Historia Ensinada* (2007th ed.). Juiz de Fora: UFJF.

• **Ortega, D. O**. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria.* Universitat Autònoma de Barcelona.

• **Ortega, D., y Pagès, J.** (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (1), pp.102–117.

• **Pagès, J.** (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, *5 (13)*, pp. 38-51.

• **Pagès, J.** (1996). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista Investigación en la Escuela, 28*, pp. 103-113.

• **Pagès, J.** (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4*, pp.161-178.

• **Pagès, J.** (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, *6*, pp. 207-217.

• **Pagès, J.** (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, *30*, pp. 255-269.

• **Pagès, J.** (2002a). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. & Pagès, J. (Coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: Horsori.

• **Pagès, J.** (2003). *Proyecto Youth Polis, comunidad transnacional de aprendizaje de la ciudadanía europea activa.* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

• **Pagès, J.** (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. & Gómez, J. (coords), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis.* (pp. 155 - 178) *Universidad de Murcia. Aula de debate.*

• **Pagès, J.** (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *44* (1), pp. 45 - 51.

• **Pagès, J.** (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales:: Retos y posibilidades para el futuro. In *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-730). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).

• **Pagès, J.** (2018). Pensement crític. Presentació del monogràfic. *Perspectiva escolar*, (398), pp. 5-6.

• **Pagès, J. y Santisteban, A**. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado el 30 de septiembre de 2009. http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciuda&dir=&nodo=2

• **Pagès, J. y Villalon, G.** (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta calasanctiana: publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica*, (109), pp. 29-66.

• **Pagès, J., y González-Amorena, M. P.** (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericane*. Servicio de Publicaciones.

• **Pagès, J., y Santisteban, A.** (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (64), pp. 8-18.

• **Pinochet, S. P.** (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no están en la historia? concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia.* Universitat Autònoma de Barcelona

• **Pipkin, D.** (2009). *Pensar lo social: un aporte de la enseñanza de la sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.

• **Pulgarín, R**. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica de América Central*, *2* (47E).

• **Ramos, J. C.** (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.

- **Ríos, S.** (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia* (http://purl.org/dc/dcmitype/Text). Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Ross, E.** (2006). *The social studies curriculum*. New York: SUNY Press.
- **Sant, E., y Pagès, J.** (2011a). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria*, (3), pp. 129-146.
- **Sant, E., y Pagès, J.** (2011b). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de las dones en l'enseyament de les ciènces socials. *Perspectiva escolar*, (357), pp. 9-17.
- **Santisteban, A.** (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M & Pérez, D. (Coords), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.
- **Santisteban, A.** (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M & Pérez, D. (Coords), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS.
- **Santisteban, A., Pagès, J., y Bravo, L.** (2018a). History Education and Global Citizenship Education. In *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457–472). Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29
- **Santisteban, A., y Pagès, J**. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, *21*(53), pp. 15-31.
- **Singer, A.** (2008). *Social studies for secondary schools: Teaching to Learn, Learning to Teach* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.
- **Torney-Purta, J., Richardson, W., y Henry, C.** (2005). Teachers' Educational Experience And Confidence In Relation To Students' Civic Knowledge Across Countries. *2005*, (1), pp. 32-57.
- **Tutiaux-Guillon, N.** (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia: objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, *2*, pp. 27-36.
- **Zamboni, E.** (2007). *Digressões sobre o ensino de história memória, história oral e razão histórica*. Itajaí, SC: Mariadocaiss

# TERCERA PARTE

## "Representaciones sociales y construcción de conceptos sociales"

# CAPÍTULO 6

# La aportación de la teoría de las representaciones sociales a la enseñanza de las Ciencias Sociales

*Delfín Ortega Sánchez*
*Augusta Valle Taiman*

## Introducción

Las representaciones sociales permiten que las personas entiendan el mundo social, tanto en el presente como en el pasado. Por esta razón son muy importantes en la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, las ciencias sociales y la ciudadanía.

Entendiendo el concepto de representación social como una modalidad de pensamiento práctico, su investigación aborda el estudio de la racionalidad subyacente en las creencias sociales compartidas, y en la comunicación y comportamientos de las personas. Esta racionalidad se articula a partir de los conocimientos y experiencias vividas en contextos específicos (perspectiva), en nuestro caso, de la enseñanza.

En este capítulo, nos aproximamos a la definición del concepto de representación social, y dialogamos con las aportaciones e investigaciones del Dr. Joan Pagès en este campo, trabajos pioneros en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## Concepto de representación social y aplicación a los estudios sociales

El concepto de representación social se ha empleado tanto en la psicología como en la historia. Desde la historia, Chartier (1992) resaltó el valor de las representaciones como construcciones culturales que expresan la manera que se da sentido al mundo que nos rodea y, a su vez, generan prácticas. En el campo de la psicología se plantea como una forma de pensamiento social que:

> *designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados [...] constituyen modalidades del pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal"* (Jodelet, 1986, p. 474).

En ese sentido, Moscovicci (2001) considera que las representaciones sociales implican un conjunto de conceptos y explicaciones producto de la cotidianidad que dan sentido al mundo. Castorina (2007) planteó que éstas *"...son imprescindibles para la gestión de las relaciones de los individuos con el mundo social, incluso para garantizar cierto orden dentro del grupo de pertenencia"* (p. 121).

Así, observamos que se trata de un concepto muy útil para analizar la forma cómo las personas comprenden y explican las sociedades, tanto del presente como del pasado. Estas representaciones tienen tanto un componente individual como uno social. Este

último es el contexto en el cual se construyen y afirman y que resulta fundamental para la modificación de las representaciones construidas (Castorina, 2007). De esta forma, existe una gran relación entre la identidad social de una persona y las representaciones sociales compartidas por un grupo (Castorina y Barreiro, 2006).

Por su importancia para comprender el mundo social, estas representaciones han sido asociadas a otros conceptos, como el de ideología (Castorina y Barreiro, 2006) y las teorías implícitas (Castorina, Barreiro y Toscano, 2007). Asimismo, se ha discutido su rol en la escuela, especialmente en relación a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales (Carretero y Borrelli, 2010).

En ese sentido, las representaciones sociales han sido vinculadas a las ideas previas de los alumnos y alumnas. Se plantea que estas representaciones son empleadas para interpretar la información que reciben por diversos medios, principalmente, la transmitida por el docente. Por ello, se ha resaltado la necesidad de comprender cómo son las representaciones de los y las estudiantes en diversos momentos de su desarrollo. Investigadores como Delval y Kohen (2012), Carretero (2007, 2012) y Castorina (2010) han estudiado las representaciones de los niños y los jóvenes, y su relación con la formación de conceptos sociales, políticos y sobre el pasado. Castorina (2007) propone que así como las representaciones sociales se convierten en la "realidad misma", las representaciones que se construyen de los hechos históricos dan origen a una representación del pasado que se convierte en "la realidad pasada" (p.118).

Al adquirir conciencia de la importancia de las representaciones sociales para dar sentido al mundo social, una pregunta fundamental es discutir su rol en el cambio conceptual, especialmente, cuando se piensan desde la enseñanza y el aprendizaje. Castorina (2010) resalta que las representaciones de los estudiantes pueden ser opuestas al conocimiento disciplinar y plantea que éstas podrían terminar coexistiendo con las ideas transmitidas en la escuela. Para Carretero y Borrelli (2010), las representaciones sociales pueden constituir un obstáculo epistemológico, en la medida que sean muy resistentes al cambio.

Por esa razón, Castorina y Barreiro (2012) resaltan la necesidad de conocer y adquirir consciencia de las representaciones sociales para poder favorecer una interacción entre éstas y los saberes disciplinares. Ello porque las representaciones sociales no necesariamente cambian como consecuencia de recibir una información o un concepto nuevo o distinto en la escuela. Según Castorina y Barreiro (2012), el cambio requiere de una situación de aprendizaje muy bien estructurada por el o la docente que considere las representaciones previas que trae el alumnado.

El uso de este concepto representaciones sociales permite complejizar la naturaleza de la forma como se construyen, mantienen y transforman las ideas que las personas poseen sobre el mundo social, tanto al aproximarse al pasado como al presente y con las que se proyectan al pensar en una construcción de futuro. Además, considera la interacción entre lo individual y lo social como un aspecto fundamental en su construcción y transformación. Por ello, la didáctica de la historia se apropia de este concepto para entender y analizar las ideas con las que los maestros y maestras en ejercicio, los y las futuras maestras y estudiantes se aproximan al mundo social. En el caso de los y las docentes, tanto en ejercicio como en formación, el uso de este concepto permite una aproximación más compleja a la comprensión de sus ideas y

creencias en torno a la ciudadanía y al sentido que tiene la profesión docente en general, y enseñar historia en particular.

La escuela es un espacio de encuentro, o desencuentro, de diversas representaciones sociales. Estudiantes, docentes, padres y madres de familia y autoridades presentan diversas maneras de dar sentido al mundo social. En consecuencia, investigar cómo son estas representaciones y su dinámica adquiere gran relevancia para la didáctica de la historia y las ciencias sociales.

**Las representaciones sociales en la formación inicial docente**

*a. Aportaciones a la definición y aplicación del estudio de las representaciones sociales desde la formación del profesorado de Ciencias Sociales.*

En un estudio referencial en el ámbito de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, Pagès (1996) argumentaba la importancia del análisis de las representaciones de los y las futuras maestras como punto de partida para la acción docente. Los resultados de su indagación, valoraba, habrían de ayudar a los y las estudiantes a *"cuestionar sus concepciones sobre la enseñanza, la escuela, el currículum y el papel del maestro, a averiguar su origen y a crear sus propias alternativas de manera reflexiva"* (p. 104)

La reflexión teórica, epistemológica y crítica sobre las representaciones sociales de los y las estudiantes de profesor y profesora, y sobre su transposición didáctica en la práctica, constituye uno de los elementos más evidentes de la apuesta por una formación del profesorado *"basada en los supuestos de la racionalidad crítica y de la praxis"* (Pagès, 1996, p. 104). Estos supuestos centran su interés en la formación de maestros y maestras como intelectuales en la toma de decisiones curriculares desde la asunción de posicionamientos profesionales críticos como prácticos reflexivos. En este sentido, resulta fundamental la indagación reflexiva sobre los problemas de la práctica para la transformación de las representaciones de los y las estudiantes y, en consecuencia, para la interrelación entre pensamiento y acción (Pagès, 1996).

La relevancia del análisis de las representaciones, y de sus potenciales transformaciones, radica en la conceptualización práctica de *perspectiva*, que aborda *"las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Tiene en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias, y su traducción en las conductas"* (Pagès, 1996, pp. 105-106). De esta manera, el recuerdo y valoración de la experiencia vivida constituye uno de los elementos básicos de la idea de representación. En efecto, *"la experiencia anterior no sólo condiciona la imagen que tienen de la enseñanza y de los contenidos, sino su propio pensamiento profesional"* (Pagès, 1996, p. 109).

Los orígenes de la configuración de estas representaciones (referentes de la práctica) parten del recuerdo e interpretación de las situaciones vividas, como alumnos y alumnas, por los futuros y futuras docentes. Su solidez *"resisten al cambio, a no ser que se las haga emerger y se analicen"* (Pagès, 1999, p. 167), con el objetivo de *"conseguir que los futuros profesionales tengan consciencia de que poseen ideas sobre la profesión de maestro o profesor, que son ideas formadas a lo largo de su experiencia como alumnos y alumnas (...)"* (Pagès, 2004, p. 173). Se trataría, en definitiva, de conocer sus representaciones y sus orígenes, contrastarlas con otras

concepciones e ideas, y trabajar con la información obtenida. A partir de estas representaciones, la concepción de la acción docente habría de orientarse a su consideración como experimentación reflexiva y a la explicación de su racionalidad (Ortega, 2017).

La mejora de la formación del profesorado pasa, entonces, por la transformación de la formación de los y las estudiantes de magisterio y de Educación Secundaria en prácticos reflexivos, con una formación teórica y práctica que parta de sus propias representaciones. Indagar las representaciones sociales del profesorado en formación constituye, por tanto, un primer elemento para la reflexión sobre los planes de estudio universitarios y para la innovación, reflexión y mejora de las prácticas docentes, así como para la adopción de perspectivas críticas orientadas a la transformación social. El análisis de estas representaciones necesita del diseño de situaciones de enseñanza y de aprendizaje capaces de aproximar explicaciones de sus orígenes, así como de los posibles factores que las dan forma y definen (Ortega, 2017; Ortega y Pagès, 2017b).

De acuerdo con Pagès (1996) y Adler (2008), cuando plantean la investigación sobre la formación del profesorado, conviene considerar las creencias, pensamiento y actitudes sobre lo que es la Historia y la práctica de su enseñanza (*qué*, *cómo* y *por qué* enseñar Historia) como condicionantes de su posicionamiento ante la propia didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, y la toma de decisiones prácticas. Utilizar esta valiosa información, y reflexionar sobre aquello que podría intervenir en su reestructuración, redundaría en la mejora de nuestra la práctica docente y en la implementación de planes o propuestas de mejora en la formación del profesorado universitario (Ortega, 2017).

*b. El análisis de las representaciones sociales como elemento de reflexión teórico-práctico para la acción docente: una primera aproximación a las investigaciones de la última década (2007-2017)*

El Dr. Joan Pagès ha liderado la dirección de un nutrido volumen de Tesis Doctorales, Trabajos Fin de Máster y Trabajos de Suficiencia Investigadora, y un buen número de investigaciones (Santisteban, 2018), cuyos presupuestos teóricos parten del análisis de la racionalidad y origen de las representaciones sociales, y de su utilidad como *"primera actividad a realizar en Didáctica de las Ciencias Sociales (...), y [como] referente continuo a lo largo de (...) [la] formación teórico-práctica [de los y las estudiantes de maestro y maestra]"* (Pagès, 1999, p. 167).

Entre las numerosas aportaciones del Dr. Joan Pagès, pueden señalarse las realizadas por Hernández y Pagès (2016), Ortega y Pagès (2016), o Sant, Casas y Pagès (2011). Estos estudios se desarrollan en distintos ámbitos: la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil, la construcción y desconstrucción de la identidad femenina en las representaciones epistemológicas del alumnado de Magisterio, y la enseñanza y aprendizaje de la participación democrática en los y las estudiantes de Educación Secundaria. Sin embargo, tienen en común la importancia del estudio de las representaciones sociales como referente inicial y permanente de la formación de los y las futuras docentes, y del alumnado de educación básica.

Igualmente, son sobresalientes sus estudios sobre áreas y contenidos sociales concretos: las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley en Educación

Secundaria Obligatoria (Pagès y Oller, 2007), la educación política y cívica desde la perspectiva del alumnado (Pagès y Santisteban, 2009), o la construcción de identidades colectivas en las narrativas históricas de los y las estudiantes (Sant, Santisteban, Pagès, y Boixader, 2015).

Finalmente, unas de sus preocupaciones investigadoras más destacadas son, sin duda, los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, preocupación conectada con el análisis de las representaciones sociales de futuros y futuras docentes, y del alumnado. En esta línea, se encuentran sus estudios sobre identidades y personas invisibles en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Valgan de ejemplo sus recientes trabajos sobre las representaciones del alumnado de Educación Secundaria sobre los problemas económicos (Olmos, González-Monfort y Pagès, 2017), o sus estudios sobre las representaciones sociales de los problemas contemporáneos (Ortega y Pagès, 2017a), y de las invisibilidades sociales (Pinochet y Pagès, 2016) y de género en estudiantes de magisterio de Educación Primaria (Ortega y Pagès, 2017b), estudios, en definitiva, pioneros en el ámbito científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## Conclusiones

La extensa y generosa aportación científica de Joan Pagès a la teoría de las representaciones sociales y, más específicamente, a su aplicación práctica en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, constituye uno de los referentes obligados en nuestra área de conocimiento.

Esta aportación se desarrolla en el convencimiento de una enseñanza de las Ciencias Sociales pensada para el cambio social, para la vida de las personas. Un convencimiento que compartimos sus discípulos y discípulas, y que nos lleva a plantearnos las preguntas que recientemente formulaba Santisteban (2018) en su *laudatio* del XXIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: *¿Por qué enseñamos ciencias sociales? ¿Por qué enseñamos a enseñar? ¿Por qué investigamos? ¿Qué podemos aportar a la ciudadanía, a la convivencia y a la paz? ¿Cómo podemos educar para la justicia social?*

## Referencias bibliográficas


- **Adler, S. A.** (2008). The Education of Social Studies Teachers.In L. S. Levstiky C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-351).New York: Roudledge.
- **Carretero, M.** (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Buenos Aires: Paidos.
- **Carretero, M.** (2012). Representaciones y aprendizaje de narrativas históricas. En M. Carretero y J. Castorina, *Desarrollo cognitivo y educació*n Tomo II (pp. 223-242). Buenos Aires: Paidos.
- **Carretero, M. y Borrelli, M.** (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero, y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101- 130). Barcelona: Paidós.
- **Castorina, J.** (2007). La investigación de los conocimientos sociales construcción conceptual y representaciones sociales. *Revista de Psicología* UNMSM, 9(1), 115-125.
- **Castorina, J.** (2010). Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teoría de las representaciones sociales. En M. Carretero, y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 153-172). Barcelona: Paidós.

- **Castorina, J. & Barreiro, A.** (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. Educación. *Lenguaje y Sociedad*, IX (9), 15-40.
- **Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano, A.** (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. Castorina. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. 2°ed. (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- **Castorina, J. y Barreiro, A.** (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática. *Boletín de Psicología* (86), 7-25
- **Chartier, R.** (1992). *El mundo como representación: historia cultural entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- **Delval, J. y Kohen, R.** (2012). La comprensión de nociones sociales. En M. Carretero, y J. Castorina, *Desarrollo cognitivo y educación* (pp. 173-220). Buenos Aires: Paidos.
- **Hernández Cervantes, L. y Pagès, J.** (2016). ¿Cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales en la Educación Preescolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*(68), 119-140.
- **Jodelet, D.** (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós.
- **Moscovici, S.** (2001). Thephenomenon of Social Representations. En S. Moscovici, *Explorations in Social Psychology* (pp. 18-77). Nueva York: New York University.
- **Olmos, R., González-Monfort, N. y Pagès, J**. (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *32*(1), 51-70.
- **Ortega, D.** (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- **Ortega, D., y Pagès, J.** (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- **Ortega, D., y Pagès, J.** (2017a). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.
- **Ortega, D. y Pagès, J.** (2017b). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1-15.
- **Pagès, J.** (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas?, *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- **Pagès, J.** (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178.
- **Pagès, J**. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómez Fernández y Mª E. Nicolás Marín (coords.), *Miradas a la Historia:* reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Mª Ávila Ruiz, B. Borghi e I. Mattozi (eds.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la Estrategia de Lisboa* (pp. 101-108). Bologna: Pàtron Editore.
- **Pagès, J. y Oller, M.** (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.
- **Pinochet, S. y Pagès, J.** (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del

currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, *11*(2), 374-393.

- **Sant, E., Casas, Mª T. y Pagès, J.** (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. Uni-Pluri/Versidad, *11*(2), 1-25. Accesible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11076
- **Sant, E., Santisteban, A., Pagès, A., y Boixader, A.** (2015), ¿Quién y cómo construye el 'nosotros'? La construcción narrativa del 'nosotros catalán' a partir de los acontecimientos de 1714. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 3-17.
- **Santisteban, A.** (2018). Las aportaciones de Joan Pagès a la Didáctica de las Ciencias Sociales. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y Mª Sánchez Agustí (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1095-1110). Valladolid: Universidad de Valladolid-AUPDCS.

# CAPÍTULO 7

# Los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual

*Marta Castañeda Meneses*
*Antoni Santisteban*

## Introducción

El capítulo aborda el diálogo entre los conceptos sociales y el aprendizaje conceptual en el contexto de la didáctica de las ciencias sociales, todas temáticas en las que es posible reconocer el aporte del Dr. Joan Pagès Blanch. Particularmente se abordan la relevancia de los conceptos sociales, el necesario contrapunto entre hechos y conceptos en la búsqueda de aprendizajes; la reflexión en torno a la necesidad de las estructuras conceptuales en los procesos de enseñanza, así como la relación entre conceptos sociales y el aprendizaje conceptual, dando cuenta de la relación permanente entre el aula de la que emerge el conocimiento y a la que finalmente retorna.

## La importancia de los conceptos sociales en la definición de un campo de estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

¿Qué diferencia al estudio de la sociedad de otros campos de estudio? ¿Qué diferencia a la didáctica de las ciencias sociales de otras didácticas? Para responder a estas preguntas hemos de reflexionar, en primer lugar, sobre las características de los conceptos sociales que enseñamos. Los conceptos matemáticos o de la biología son distintos de los conceptos sociales, como, por ejemplo, el poder, el conflicto o la desigualdad social. Lo que diferencia a los conceptos sociales de otro tipo de conceptos es que:

a) tienen un índice muy alto de abstracción, no se visualizan como algo físico, sino que pertenecen al ámbito subjetivo de las relaciones sociales;
b) son muy difíciles de definir, ya que su significado está muy condicionado por las interpretaciones que puedan hacer las personas o los grupos sociales;
c) son cambiantes, ya que su significado varía cuando cambian los contextos sociales;
d) son relativos en el tiempo, ya que un concepto social, por ejemplo "revolución" o "esclavo", no tiene el mismo significado según la época histórica donde nos situemos;
e) son relativos según la cultura que los interpreta, por ejemplo, los conceptos de igualdad, libertad o participación tienen significados diferentes en diversas culturas.

Las aportaciones de la psicología de la educación han sido muy útiles para la enseñanza de conceptos de las ciencias sociales, ya que abrieron un camino que la didáctica de las ciencias sociales completó con el estudio sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, así como sobre la formación del profesorado

para enseñar conceptos sociales (Santisteban, 2005; Castañeda, 2013). Los estudios desde la psicología han aportado una gran cantidad de conocimientos sobre cómo se aprenden o cómo se construyen dichos conceptos (Vygotsky, 1979; Ausubel et al., 1987; Taba, 1971; Bruner, 1988, 2000; Martorella, 1993; Langford, 1989; Pozo, 2003). Estos estudios nos han ayudado a comprender la naturaleza de los conceptos sociales y cómo se forman los esquemas de conocimiento.

- Un concepto social se estructura a partir del reconocimiento de características comunes que se unifican en categorías que implican de criterios compartidos que permiten su existencia. (Ausubel, et al., 1987; Martorella, 1993; Pozo, 1992).
- Puede ser definido a través de la asociación a una red de relaciones entre ideas, (Ausubel, et al., 1987; Taba, 1971; Langford, 1989; Pozo, 2007).
- Aparece asociado a la elaboración de generalizaciones desde la existencia de elementos comunes (Ausubel, et al., 1987).
- Esta generalización surge a partir de la palabra como elemento identificatorio, reconociendo que el lenguaje es elemento inherente a la formación y desarrollo de conceptos (Martorella, 1993; Vygotsky, 1979; Taba, 1971).
- Un concepto se proyecta en procesos mentales que se relacionan con su formación y asimilación. Dichos procesos mentales se asocian preferentemente a abstracciones como procesos complejos de clasificación u ordenación. (Langford, 1989; Martorella, 1993; Vygotsky, 1979).

La adquisición de los conceptos sociales no es privativa de una edad, sino que responde a un proceso progresivo (Bruner, 1988). Un concepto siempre forma parte de un sistema o red conceptual. El lenguaje adquiere para los conceptos sociales un rol de signo mediador que contribuye tanto a su formación, como profundización, siendo el lenguaje a través de diversas manifestaciones un requisito indispensable. Así, la adquisición de conceptos temporales requiere de un progresivo dominio del lenguaje temporal desde las primeras edades (Pagès y Santisteban, 2010).

En un estudio sin precedentes Joan Pagès (1993) analizó las aportaciones de la psicología a la didáctica de las ciencias sociales. Dentro de estas investigaciones Pagès destaca las que han analizado el aprendizaje de conceptos sociales (por ejemplo, Delval y Del Barrio, 1981; Delval, 1986, 1989). Pagès propone seguir colaborando para investigar sobre temas esenciales para la didáctica de las ciencias sociales: "la conceptualización y el lenguaje histórico y social (polisemia de los conceptos, aplicación a situaciones históricas y sociales diferentes, complejidad de las variables, uso y comprensión del lenguaje histórico y social, uso y comprensión de metáforas...)" (Pagès, 1993, pp. 142-146).

La construcción de redes conceptuales para el aprendizaje de las ciencias sociales requiere de lo que Ausubel (1987) denomina conceptos inclusores y que en la literatura de la didáctica de las ciencias sociales reconocemos como conceptos clave. Uno de los primeros trabajos en castellano donde aparecen diferentes propuestas de conceptos clave para la enseñanza de las ciencias sociales, es el estado de la cuestión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales realizado por Batllori y Pagès (1993). Estos autores exponen, por ejemplo, la propuesta de Taba (1971), que establece como conceptos clave los siguientes: causalidad, cambio cultural, instituciones, modificaciones, control social, valores, conflicto, diferencias, interdependencia, poder y tradición. Otras propuestas como la de Benejam (1997, 2002) han hecho una selección algo diferente.

En particular los conceptos clave ayudan a seleccionar y organizar el conocimiento social, desde una perspectiva transdisciplinar de los estudios sociales:

> *"La didáctica de las ciencias sociales...debe intentar seleccionar unos conceptos clave transdisciplinares o conceptos organizadores básicos o comunes a todas las Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto den cuenta al alumno de la realidad del mundo en el que viven y sus problemas"* (Benejam, 1997, p.77).

Benejam (2002, p. 13) precisa que la selección y definición de los conceptos clave transdisciplinares, que dan cuenta de la realidad del mundo de hoy, se justifican en la medida en que son capaces de adaptarse a la función que han de realizar en el contexto concreto y cambiante del aula. Se reconocen como criterios:

a) la relevancia del concepto seleccionado desde una perspectiva transdisciplinar para las diversas ciencias que estudian los contenidos sociales;
b) responder a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, permitiendo la estructuración y generación del conocimiento;
c) ser útiles, permitiendo alcanzar los objetivos de las ciencias sociales en el curriculum;
d) reconstruir progresivamente la comprensión científica de la sociedad desde procesos de interrelación y complejidad creciente.

Las características de los conceptos clave nos permiten aplicarlos a cualquier tema del estudio de la sociedad, a cualquier edad. Son conceptos muy generales considerados por las propias ciencias de referencia como los conceptos más relevantes para organizar el resto de conceptos relacionados con un determinado campo. Por ejemplo, desde la ciencia política el concepto de poder, desde la economía el concepto de intercambio o desde el derecho la norma. Por otro lado, los conceptos de tiempo y espacio actúan como metaconceptos, más allá de su relación con la historia y la geografía, como las coordenadas donde situar los acontecimientos o los cambios sociales.

El estudio de las representaciones sociales (Moscovici, 1984, 1993) es otra de las aportaciones importantes de la psicología a la didáctica de las ciencias sociales, en este caso de la psicología social. Joan Pagès (1996) ha analizado las representaciones de los y las estudiantes de maestro y las posibilidades de cambio, cómo enriquecerlas o cómo hacerlas más complejas. El concepto de representaciones sociales nos parece una perspectiva más interesante que el de ideas previas, para comprender cómo se construyen los conceptos sociales por parte del alumnado, ya que las representaciones no se consideran ideas equivocadas, sino explicaciones que el sentido común ofrece a todo aquello que nos rodea y que necesitamos comprender (Delaplace, 2005).

## La diferencia entre hechos y conceptos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

La adquisición de hechos o conceptos no sólo involucra diferencias en la construcción del significado de los mismos, sino que priorizar uno u otro implicaría una postura didáctica frente al abordaje de las ciencias sociales. Los hechos se reconocen principalmente asociados a un aprendizaje memorístico, dando cuenta de datos aislados, implican una repetición literal y principalmente carecen de significado para el que aprende, implicando una actitud pasiva frente al mismo. Lo que se busca es que

el alumno haga "una copia más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenada de en su memoria" (Pozo, 1992, p. 27).

Esta reproducción de información que implica el aprendizaje de hechos, puede ser entendida desde dos ámbitos. Por un lado, limitarla a la reproducción y por otro al asociarla a las taxonomías, particularmente a la de Bloom, comprenderla como el primer acercamiento al aprendizaje, al primer nivel jerárquico que representa el conocimiento, como acto de recordar hechos, métodos, procesos, esquemas, estructuras o marcos de referencia sin elaboración de ningún tipo, ya que esto significaría un cambio de orden superior (Bloom et al, 1971).

Aunque los hechos se limitan a la reproducción, esto no implica que se desconozca su utilidad para aprendizajes de mayor complejidad. En este rol de aprendizaje reproductivo, se busca que el aprendiz haga una copia "más o menos literal o exacta de la información proporcionada y almacenarla en su memoria… Este carácter reproductivo del aprendizaje de datos y hechos hace que el proceso fundamental sea la repetición o repaso del material de aprendizaje" (Pozo, 2006, p. 263). Para el mencionado autor el aprendizaje repetitivo debería limitarse a aquel que resulte «funcional» (sic) para nuevos aprendizajes o de relevancia cultural, "que haga probable su activación o recuperación frecuente" (Pozo, 2006, p. 266).

Los conceptos sociales se asocian al aprendizaje significativo, que implica una actitud activa de quien aprende, reconociendo que se adquiere un concepto cuando se es capaz de "dotar de significado a un material o una información que se le presenta, cuando 'comprende' ese material, donde comprender será equivalente a traducir algo a las propias palabras" (Pozo, 1992, 27).

Los hechos o datos se aprenden de modo literal, sin relacionarlos con conocimientos previos y se olvidan fácilmente. En cambio, el aprendizaje de conceptos requiere dotar de significado a la información y tener en cuenta conocimientos previos. Para Vygotsky (1979) la adquisición de conceptos se realiza por el proceso de toma de conciencia de su relación con otros conceptos. Los conceptos se forman por reestructuración, a partir de asociaciones previas. La construcción del dominio de conceptos sociales presupone la existencia de un tejido conceptual ya elaborado, requiere referentes.

El aprendizaje conceptual está muy relacionado con el desarrollo de las competencias y, en nuestro campo, en especial de la competencia social y ciudadana (Pagès, 2009a, 2009b).El aprendizaje de conceptos sociales requiere la solución de problemas sociales, en un proceso de reestructuración constante de las estructuras mentales (Ausubel, 1987). Cualquier cambio conceptual parte de un conflicto cognitivo (Pozo, 2007) y se alimenta del debate, la argumentación y la reestructuración del conocimiento social.

## La necesidad de estructuras conceptuales para la enseñanza de las ciencias sociales

El aprendizaje de conceptos sociales requiere la creación de una red semántica que da sentido a un concepto concreto y a las relaciones entre este y otros conceptos (Bruner, 2000), así se construyen marcos conceptuales de referencia: "un medio de 'construir' el mundo, de caracterizar su curso, de segmentar los acontecimientos que ocurren en

él" (Bruner, 2000, p.61). Así, un concepto se puede definir desde sus características internas, pero también desde la relación que establece con otros conceptos. Los conceptos sociales solo tienen sentido dentro de un sistema de relaciones.

El aprendizaje de conceptos sociales implica un proceso de reestructuración constante de las estructuras mentales. Los conceptos son parte de una red o escala de categorías, donde a través de la diferenciación progresiva los conceptos se interrelacionan y se organizan (Pozo, 2003). Los mapas conceptuales son de una gran utilidad para "representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones" (Novak y Gowin, 1998, p. 33). La representación gráfica de los conceptos sociales en forma de mapas conceptuales, permite organizar el propio conocimiento con una lógica jerárquica (Bruner, 1988). Los mapas conceptuales favorecen el proceso de aprendizaje porque facilitan la comunicación y el intercambio de ideas (Martorella, 1993).

El constructivismo favoreció una gran cantidad de investigaciones relacionadas con las ideas previas, pero sin disponer de sistemas conceptuales de referencia, es decir, sin tener modelos conceptuales para la construcción del conocimiento social. La investigación sobre los conceptos sociales desde el constructivismo ha aumentado en gran medida nuestro conocimiento sobre el proceso de aprendizaje, pero no ha tenido una incidencia relevante en la mejora de la práctica educativa (Boix-Mansilla y Gardner, 1999; Seixas, 2001). El constructivismo se convierte en una teoría vacía sin el conocimiento de las estructuras conceptuales sobre el tiempo, el espacio y la sociedad.

Necesitamos modelos conceptuales para la construcción del conocimiento. La didáctica de las ciencias sociales debe crear estos modelos conceptuales para la construcción de los aprendizajes. Según Audigier (1991) la idea de red conceptual es básica:

> *"La consecuencia es importante para los aprendizajes y las prácticas de enseñanza; aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto"* (Audigier, 1991, p.12).

Las estructuras conceptuales que creamos desde la didáctica de las ciencias sociales nos ayudan en las investigaciones y en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que necesitamos modelos que hagan la función de planos para guiar las indagaciones o los aprendizajes. Así, el grupo de investigación GREDICS de la UAB, ha creado estructuras conceptuales sobre el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999), el pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagès, 2010), la educación para la ciudadanía (Santisteban y Pagès, 2009) o la ciudadanía global (González Valencia et al., 2016).

**¿Por qué es tan importante el aprendizaje conceptual como instrumento para aprender?**

La construcción de los conceptos sociales implica una ampliación progresiva de los esquemas conceptuales del alumnado, que son cada vez más complejos. El aprendizaje

conceptual se nutre de la experiencia o, mejor, de la diversidad de experiencias en la escuela y en su vida cotidiana. Al docente le corresponde un rol clave en el proceso, que implica considerar "la actividad del alumno, su curiosidad, su imaginación y su creatividad, sus intereses y motivaciones, deben encontrar ocasión de manifestarse y desarrollarse, y de hacerlo en contexto de las situaciones educativas diseñadas por el adulto" (Bruner, 1988, p.19)

Para Langford (1989) y Delaplace (2005) la experiencia es un factor básico del proceso de formación de los conceptos sociales, dado que los estudiantes tienden a interpretar los fenómenos sociales más amplios en términos de su propia experiencia inmediata. En los niños este proceso gradual implica además construir conocimientos a partir de la experimentación con situaciones sociales nuevas.

La construcción de conceptos sociales entra dentro de la lógica del aprendizaje por competencias, entendidas como "la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto" (Aguerrondo, 2009, p 7). Para esta autora el aprendizaje de competencias requiere la consideración del contexto, un proceso de integración, una acción de desempeño y un compromiso y responsabilidad social por parte del alumnado. Estas cuestiones son propias de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y nos orientan a un aprendizaje conceptual, lejos de un aprendizaje por repetición y descontextualizado, permite a niños, niñas y jóvenes adquirir conocimientos que, desde una perspectiva crítica, les permitan formarse como ciudadanía.

El aprendizaje conceptual y la construcción de esquemas conceptuales cada vez más complejos que explican la sociedad, son instrumentos muy poderosos para interpretar la realidad y los problemas sociales, para establecer relaciones entre realidades diferentes, entre planos sociales diversos o desiguales. También para seguir aprendiendo, ya que los conceptos sociales son herramientas que aumentan nuestra comprensión del mundo y mejoran nuestras capacidades para la acción social.

**Las propuestas didácticas basadas en problemas sociales relevantes facilitan el aprendizaje conceptual**

Los conceptos sociales son transversales a la sociedad, se pueden interpretar desde diferentes escalas territoriales y se sitúan en la línea del tiempo que conecta pasado, presente y futuro. No todos los conceptos sociales tienen el mismo potencial ni todos son igual de inclusores. Para trabajar con conceptos sociales debemos plantear en clase problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, como pueden ser el esclavismo (Pagès, 1976), la inmigración (Pagès, 1979), los conflictos (Pagès, 1997), la crisis económica (Pagès y González-Monfort, 2010).

La enseñanza de las ciencias sociales desde el trabajo con cuestiones socialmente vivas se plantea conectar los conocimientos históricos y geográficos con los problemas sociales de la actualidad (Pagès, 2014), de tal forma que los conceptos sociales actúan como el hilo del entramado que relaciona los problemas en el tiempo, en el espacio, entre disciplinas sociales. El aprendizaje conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales favorece la transdisciplinariedad, la formación del pensamiento crítico, el desarrollo de competencias y, desde una perspectiva crítica, los valores democráticos para la intervención social.

## Para concluir

En el trabajo de Joan Pagès (1993) sobre las relaciones entre psicología y didáctica de las ciencias sociales, se cita un debate ficticio que aparece en la obra de los hermanos Zubiría (1987). Recogemos aquí la cita por su relevancia para el análisis precedente:

> **Docente:** Pocas veces nos hemos reunido a reflexionar sobre el quehacer pedagógico; sobre el sentido de nuestra profesión y la función que ella puede cumplir en la formación de la sociedad. Por ello les he invitado a ustedes para que intercambiemos opiniones sobre el papel que debería cumplir el maestro actual de ciencias sociales en la formación de una juventud que tendrá que afrontar y dar solución a los graves problemas nacionales.
> **Instructor:** Yo agradezco la invitación y, aunque considero importante este tipo de discusiones, mi experiencia me ha llevado a pensar que estas suelen incidir muy poco sobre lo que cada uno de nosotros realiza en su propia clase.
> **Pedagogo:** Tal vez si organizamos y precisamos los problemas que nos concierne discutir podamos aclararnos y, así, iremos avanzando en la discusión. Retomando lo que inicialmente decía el docente, yo propongo que cada uno de nosotros nos preguntemos qué es lo que buscamos con la enseñanza de las ciencias sociales. (De Zubiría, M.; De Zubiría, J., 1987, p. 49).

Para Pagès (1994) la selección de los contenidos conceptuales no es neutral ni casual, sino que responde a una manera de mirar el mundo y de interpretar los problemas sociales, es decir, la selección de contenidos revela una determinada intencionalidad, intereses o ideología, siguiendo a autores como Popkewitz (1977), Apple (1986) o Giroux (1990), de tal forma que el currículo de ciencias sociales, a cualquier nivel, también se corresponde con un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje, de concepción del profesorado y de una determinada idea sobre qué tipo de ciudadanía queremos formar.

Cuando insistimos en la importancia del aprendizaje conceptual estamos pensando en las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, en la pregunta: ¿Por qué aprender ciencias sociales? ¿Por qué enseñamos ciencias sociales? Si queremos que nuestros estudiantes sean autónomos, críticos y que tengan un compromiso social, entonces el aprendizaje de conceptos será prioritario frente a un aprendizaje de hechos o datos. Pero no nos referimos a cualquier tipo de conceptos, sino a conceptos pensados desde una educación para la justicia social, que cuestione el poder, que denuncie las desigualdades y las injusticias. Los conceptos deben ser instrumentos de análisis que sirvan para comprender nuestra realidad, pero también otras realidades. Los conceptos sociales deben ser, finalmente, herramientas para pensar la sociedad y transformarla.

## Referencias bibliográficas:


- **Aguerrondo, I.** (2008). Conocimiento Complejo y Competencias Educativas. IBEWorkingPapers Curriculum Issues nº 8. UNESCO. Recuperado de2009http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- **Apple, M.** (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- **Audigier, F.** (1991). La construcción del espacio geográfico. Una investigación didáctica en curso. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 9-24.

- **Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H.** (1987).*Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.*Ciudad de México: Trillas.
- **Batllori, R.; Pagès, J.** (1993). El diseño curricular en ciencias sociales. Estado de la cuestión. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 1, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales9-38. Recuperado http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/1-1990.pdf
- **Benejam, P. (1997)**. La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, y J. Pagès, J., *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria,* (71-96) Barcelona: Horsori.
- **Benejam, P.** (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. En P. Benejam (Ed.) *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. (11-18) Barcelona: Graó.
- **Bloom, B. S., Hastings T. & G. F. Madaus** (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New-York: McGraw-Hill..
- **Boix-Mansilla, V y Gardner, H.** (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión. En M. Stone (Comp.) *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. (pp.* 215-256). Barcelona: Paidós.
- **Bruner, J.** (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación,* Madrid: Morata.
- **Bruner, J**. (2000). *Actos de significado: más allá de la Revolución Cognitiva,* Madrid: Alianza.
- **Castañeda, M**. (2013). Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Estudio de Casos. (Tesis Doctoral). UniversitatAutònoma de Barcelona.
- **Delval, J.** (1986). *La formación de las nociones sociales.* Madrid: MEC.
- **Delval, J.** (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I.Enesco, e Y. Linaza, (Comps.), (pp.245-330) *El mundo social en la mente infantil.* Madrid: Alianza.
- **Delval, J. y Del Barrio, C.** (1981). Un estudi pilot sobre la comprensió del concepte país. En *La Psicologia genètica de Jean Piaget. Recull d'estudis.* Anuari de Psicologia. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- **Delaplace, M.**, et al. (2005). *L'aprentissage des concepts en historie et en gèographie.* Enquete au college et au lycee. Reims :C.T.D.P de Champagne- Ardenne.
- **Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- **González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A.; Pagès, J**. (octubre, 2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. En III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile.
- **Langford, P.** (1989).*El desarrollo del pensamiento conceptual en la educación primaria.* Madrid: Paidós/MEC
- **Martorella, P.** (1993). Enseñanza de conceptos. En J. Cooper. (Ed) *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. (229-279). Ciudad de México: Limusa.
- **Moscovici, S**. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farry S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*.Cambridge: Cambridge University Press.
- **Moscovici, S.** (1993): *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- **Novak , J y Gowin, D**. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.
- **Pagès, J.** (1993). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 16 (62-63), 121-151.
- **Pagès, J.** (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- **Pagès, J.** (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- **Pagès, J.** (2009a). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.

- **Pagès, J.** (2009b). Las ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas. *El Busgosu. Revista de Innovación Educativa,* 8, 6-15.
- **Pagès, J.** (2014). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educaçâoem Foco*.19 (3), 17-37.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AUPDCS. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187- 207). Sevilla: Díada.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES,* 30(82), 278-309.
- **Popkewitz, TH. S**. (1977). The latent values of the discipline centered curriculum. *Theory and Research in Social Education, V (1),* 41-59.
- **Pozo, J.** (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, B, E. Valls, *Los contenidos de la reforma* 19-79, Madrid: Santillana.
- **Pozo, J.** (2003). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- **Pozo, J.** (2007). *Aprendices y Maestros.* Madrid: Morata
- **Santisteban, A.; González, N.; Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero, P.Domínguez, (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- **Santisteban, A. y Pagès, J.** (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- **Seixas, P.** (2001). Review of Researchon Social Studies. Richardson, V. (ed.). *Handbook Of ResearchOnTeaching*. 4th ed., 545-565. Washington: American EducationalResearchAssociation.
- **Taba, H.** (1971). Estructura conceptual para el planteamiento del curriculum. *Elaboración del Curriculum* (537-570). Buenos Aires: Troquel.
- **Vygotsky, L.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona:Crítica.

# CAPÍTULO 8

# La mirada holística en la enseñanza de las ciencias sociales

*Antoni Santisteban*
*Neus González Monfort*

## La mirada holística en las ciencias sociales y en la enseñanza

La mirada holística analiza los acontecimientos sociales desde su globalidad, teniendo en cuenta las múltiples interacciones que se producen entre los diferentes factores que intervienen. La mirada holística sobre los hechos y los cambios sociales, económicos, políticos o culturales, supone que el sistema social donde se generan no es una suma de componentes, que se puedan comprender por separado, sino una serie de relaciones complejas y dinámicas que únicamente se explican por las interrelaciones que se dan entre los elementos que intervienen.

El concepto de sistema proviene del latín y significa un conjunto ordenado de elementos que se encuentran interrelacionados y que interactúan entre sí. El sistema aplicado al lenguaje, a las matemáticas o a las ciencias experimentales puede ser identificado como un conjunto de símbolos, objetos u organismos físicos organizados. Desde las ciencias sociales también se asocia a un conjunto de conceptos, interrelacionados entre ellos, que pueden ser representados en sus relaciones semánticas lógicas.

La mirada holística en la enseñanza destaca la importancia de valorar el todo por encima de la suma de las partes, destacando la importancia de la interdependencia entre los elementos del sistema que se estudia. En griego "holos" significa "todo" o "entero", pero no tiene una connotación estática, sino todo lo contrario, se trata de un todo cambiante según el contexto. Este rasgo da más sentido al estudio de la sociedad. Además, si analizamos un hecho o un cambio social en su globalidad, también deberemos contemplar su interrelación con otros hechos o con otros cambios sociales.

Imaginemos, por ejemplo, que analizamos un proceso histórico, deberemos contemplar sus causas, sus consecuencias y deberemos construir una explicación histórica de los hechos, de los cambios y de las continuidades. También hemos de relacionar dicho proceso histórico, que tiene lugar en una región o país determinado, con procesos relacionados que pueden tener lugar en regiones cercanas o en otros países, que pueden actuar, al mismo tiempo, como factores detonantes o efectos concomitantes. Estas relaciones pueden producir nuevas situaciones, nuevos cambios o nuevas sinergias, pueden provocar que se modifiquen los contextos y que se generen nuevos acontecimientos imprevistos o nuevas relaciones. Por último, los procesos analizados deben considerarse en una línea del tiempo que va del pasado al futuro, analizando los antecedentes y haciendo prospectiva. Por lo tanto, nuestra mirada como

historiadores debe ser global, aunque esto no impide que podamos analizar un caso particular y su incidencia local, regional o nacional.

Joan Pagès siempre ha defendido una enseñanza integrada de las ciencias sociales, en especial para la educación primaria, pero también ha realizado una gran cantidad de propuestas didácticas y de materiales educativos para primaria y secundaria, desde una mirada holística (Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat, 1981; Batllori y Pagès, 1988; Benejam y Pagès, 1997; Santisteban y Pagès, 2011). En su obra encontramos una defensa de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de lo que hicieron, hacen y harán las personas, y los problemas que se generan en sus relaciones y en sus acciones, reivindicando la necesidad de re-humanizar los estudios sociales, como un estudio de todo aquello que es humano en su integridad (Massip y Pagès, 2016).

## La Teoría de Sistemas y la enseñanza de las ciencias sociales

La teoría general de sistemas o teoría de sistemas es el estudio interdisciplinar de los sistemas en cualquier campo de investigación. Un sistema se explica porque cualquier cambio en una de sus partes afecta al sistema completo, lo cual puede ser analizado desde las ciencias sociales como un modelo en parte predecible, que depende de su adaptación e interacción con el contexto (Von Bertalanffy, 1976). Pensemos, por ejemplo, en la interdependencia que existe en la actualidad entre los fenómenos económicos, políticos o medioambientales.

Estamos ante un paradigma emergente que observa la globalidad por encima de lo particular de los fenómenos sociales, que pone el acento en la multicausalidad, en la interdependencia, en la complementariedad de las perspectivas de análisis, como, por ejemplo, tener en cuenta escalas territoriales diferentes, tiempos históricos diversos (pasado, presente y futuro), el cambio y la continuidad, la diacronía y la sincronía, la causalidad, la crítica y la creatividad, la razón y las emociones, etc. En definitiva, un paradigma para una enseñanza de las ciencias sociales que enseñe a pensar la sociedad desde la complejidad de los procesos sociales.

Dentro de la teoría de sistemas ha jugado un papel importante la teoría del caos, formulada por Ruelle (1980), entre otros. Se trata de una teoría matemática que describe sistemas dinámicos que contemplan lo extraño, lo casual y lo inesperado, para explicar cómo los sistemas, después, resurgen, se adaptan y se vuelven a auto-organizar. Basada en simulaciones informáticas ha llegado a ser un instrumento muy valioso para el estudio de sistemas sociales complejos.

La influencia de la teoría de sistemas en las ciencias sociales ha sido relativamente reciente. Una aportación destacada es la del sociólogo Parsons (1966 y 1968) que describió las características de un sistema social y la naturaleza de la acción social, esta última basada en los valores sociales y en la voluntad de las personas. En la acción social los actores deciden, hacen una elección en las situaciones sociales en las que se encuentran. El concepto de "voluntarismo" propuesto por Parsons (1968) no quiere decir que los actores sean libres cuando hacen una elección, pues a priori debe existir una formación de la conciencia ciudadana crítica.

Otra aportación fundamental es la de Luhmann (1998 y 2007), alumno de Talcott Parsons, que adopta los principios del constructivismo y considera que el sistema social pensado tiene una lógica en sí mismo, como modelo explicativo de la sociedad,

sin poder ser un reflejo real de esa sociedad. Sus teorías favorecen la creación de modelos para la enseñanza de las ciencias sociales, por ejemplo, modelos conceptuales que explican la estructura y el funcionamiento de los hechos o procesos sociales, como reflexiones intelectuales. Además, siguiendo sus ideas, se pueden crear diferentes modelos (políticos, económicos, jurídicos, etc.) que se acoplen en una estructura más general.

Las limitaciones a estas ideas sobre los sistemas sociales o sobre la creación de modelos conceptuales explicativos, ha tenido muchas críticas y se le ha negado su pertinencia científica para abordar, por ejemplo, investigaciones sobre problemas sociales. Pero estas limitaciones han sido elaboradas desde una visión neopositivista de la ciencia, que pretende relegar las ciencias sociales y su enseñanza a la función de describir, renunciando a las funciones -las más poderosas de las ciencias sociales desde la teoría crítica -de interpretar y hacer prospectiva (Pagès, 1994 y 1998).

**Los sistemas conceptuales y la enseñanza de las ciencias sociales**

El objetivo de la teoría de sistemas es el descubrimiento de la dinámica y relaciones de un sistema y se aplica sobre conceptos y principios con un ángulo de visión amplio y con una gran capacidad explicativa. Podríamos utilizar aquí el término propuesto por Ausubel (1973) o por Ausubel, Novak y Hanesian (1983) sobre los “conceptos inclusores”, en referencia a conceptos muy generales que pueden servir de referencia para estructurar esquemas conceptuales, en relación a un fenómeno o problema social, para organizar los conceptos en un sistema explicativo de carácter general.

La teoría de sistemas aplicada a sistemas conceptuales formados por conceptos sociales es de gran utilidad en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que, a través de mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988), podemos organizar grupos de conceptos creando una estructura conceptual que puede ser aplicada a diferentes realidades y que ayuda a seleccionar los contenidos conceptuales esenciales en un determinado tema de estudio, así como las relaciones que se pueden establecer entre los distintos conceptos.
La didáctica de las ciencias sociales está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezcan las disciplinas sociales, ya que esta tarea no corresponde a sus metas. Las ciencias sociales en su investigación no se plantean preguntas sobre la enseñanza y el aprendizaje, aunque la reflexión epistemológica nos aporta instrumentos de análisis útiles para la transposición didáctica. En cada fenómeno social o problema que trabajemos en clase hemos de dar respuesta a la pregunta: ¿Qué hemos de enseñar para formar el pensamiento social del alumnado? y la respuesta debe ser una estructura conceptual que permita diseñar una propuesta educativa coherente.

Los modelos o redes conceptuales creados desde la didáctica de las ciencias sociales son una recombinación de conceptos existentes, pero dan lugar a modelos conceptuales originales, que ayudan a comprender la lógica científica de las disciplinas que estudian la sociedad. También nos acercan a un tipo de aprendizaje conceptual, que va más allá del aprendizaje factual o memorístico y repetitivo. La idea es provocar en el alumnado la construcción de conceptos y de estructuras conceptuales, cada vez más ricas y cada vez más complejas. Según Audigier (1991) la idea de red conceptual es básica para los aprendizajes de ciencias sociales:

> *"La consecuencia es importante para los aprendizajes y las prácticas de enseñanza; aprender un concepto es aprender un sistema de relaciones; aplicar una enseñanza que se propone la construcción de conceptos es, pues, privilegiar relaciones; aunque la definición de un concepto puede a veces parecer útil, enseguida hay que ponerla en cuestión mostrando las relaciones que un concepto mantiene con otros. En las ciencias de la sociedad, ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto"* (Audigier, 1991, p. 12).

Las investigaciones constructivistas intentan comprender cómo se forman los conceptos geográficos, históricos o sociales, cómo el alumnado reestructura sus imágenes del mundo y las relaciona con cuestiones sociales. Estas investigaciones han demostrado insuficiencias y limitaciones (Seixas, 2001). El constructivismo ha aportado una considerable información sobre las ideas previas del alumnado, pero al no disponer de estructuras conceptuales de referencia, ha incidido poco en la práctica educativa, aunque ahora sabemos mucho más sobre los procesos de aprendizaje (Boix-Mansilla y Gardner, 1999). El constructivismo es una teoría vacía sin no disponemos de los "planos" que guíen la construcción de estructuras conceptuales del conocimiento social.

Los modelos conceptuales nos ayudan a sintetizar la realidad social en forma de redes de significados. Los fenómenos sociales son difíciles de describir, por un lado, por sus elementos de cambio y continuidad, por otro, por la multicausalidad y la complejidad de la intencionalidad. La perspectiva sistémica nos permite acercarnos a esta complejidad a partir de diferentes escalas de observación, perspectivas locales y globales, elementos estáticos y dinámicos, las relaciones entre pasado, presente, y futuro.

Los modelos conceptuales están pensados para la construcción del conocimiento y la formación de competencias, y pueden ser muy útiles también para que el profesorado organice los contenidos y las actividades de enseñanza. El problema es sin duda que no disponemos de suficientes modelos. Uno de los objetivos de la didáctica de las ciencias sociales debe ser crear estos modelos o estructuras conceptuales para la comprensión de la sociedad. Estos modelos deben surgir de la reflexión desde las ciencias sociales y de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Desde el grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona hemos propuesto diferentes modelos conceptuales sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, por ejemplo, sobre el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999; Pagès y Santisteban, 2010a), la formación del pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagès, 2010), la educación para la ciudadanía (Santisteban y Pagès, 2007 y 2009), la ciudadanía global y la enseñanza de la historia (Santisteban, Pagès y Bravo, 2018), la literacidad crítica (Santisteban, Tosar y Pagès, 2016). Para Pagès (2011a) y Pagès y Santisteban (2014) estos modelos conceptuales son útiles para que los niños y niñas y la juventud, como instrumentos para interpretar y actuar en su mundo.

## La transdisciplinariedad y la enseñanza de las ciencias sociales

Nadie duda en la actualidad de la complejidad que existe en el estudio de la sociedad que necesita, para comprender la realidad social y sus problemas, de la interdisciplinariedad entre las distintas ciencias sociales. Existe una crítica permanente

a la creciente especialización y a la escasa relación entre las disciplinas sociales, que impide un análisis de la sociedad global mucho más coherente (Wallerstein 1996). Así, existe poca relación entre las investigaciones, por ejemplo, entre la sociología, la psicología social, la historia social, la geografía humana, etc., lo cual es bastante sorprendente si tenemos en cuenta las zonas fronterizas conceptuales y metodológicas de dichas disciplinas.

Un ejemplo que nos hace mirar al pasado son las propuestas del estudio del medio en la escuela (Pagès, 1985), que tienen su desarrollo principalmente en los años setenta y ochenta del siglo pasado, con distintas versiones según los países (Francia, España, Italia, Inglaterra, etc.), que parte de la mirada de los niños y niñas sobre su realidad próxima, ya que se basa en las ideas de la pedagogía activa, y que propone un acercamiento al contexto familiar, local y regional del alumnado a partir de temas de interés, sin que estos temas estuvieran relacionados con una área de conocimiento concreta, aunque la enseñanza de las ciencias sociales fue en su momento desde donde se dinamizaban muchas de las propuestas.

La enseñanza de las ciencias sociales debe apostar por la transdisciplinariedad, para superar el discurso aislado e insuficiente de las disciplinas y las limitaciones que muestra lo meramente interdisciplinar. La creación de híbridos entre diferentes ciencias sociales favorece las interdependencias y el primer híbrido, ineludible, es de la relación entre espacio y tiempo, lo que algunos autores han denominado la geohistoria (Mattozzi, 2014), que se alimenta de las ideas de Braudel (1976) sobre la indisolubilidad de tiempo y espacio.

Para Scholögen (2007), en el espacio leemos el tiempo: "*El lugar siempre se acreditó el más adecuado escenario y marco de referencia para hacerse presente una época en toda su complejidad*" (p.14). El estudio de la geografía debe incorporar el descubrimiento de la multiplicidad, de la pluralidad de espacios: "*...hay tantos espacios como ámbitos de temas, objetos, medios o actores históricos. (...) Se habla de espacios del recuerdo y de la memoria, de espacios políticos e históricos, de paisajes históricos, de espacios literarios*" (Scholögen, 2007, pp. 72-73).

El estudio de la historia está repleto de lugares, de territorios:

> *"Las fechas históricas coinciden con lugares de los hechos; la batalla de Alejandro en Iso, el paso del Rubicón, Waterloo, Stalingrado, o el cruce de avenidas de Dallas donde sucedió el atentado contra Kennedy. Nos 'orientamos'. No nos arreglamos sin imágenes de un escenario, donde todo ha ocurrido. (...). No hay historia en Ninguna Parte. Todo tiene principio y fin. Toda historia su sitio"* (Scholögen, 2007, p. 74).

La conciencia histórica, la conciencia territorial y la conciencia ciudadana forman parte de un mismo proyecto de enseñanza de las ciencias sociales, desde la teoría crítica y el humanismo radical. La transdisciplinariedad debe ayudar a configurar unos contenidos de enseñanza que se basen en problemas sociales relevantes (Evans, Newmann y Saxe, 1996; Benejam, 1997; Le Roux, 2003; Pagès y Santisteban, 2010b) o en cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011) o en tema controvertidos. Estos contenidos pueden surgir de la problematización de las temáticas oficiales del currículum. Por ejemplo, Dalongueville (2003), propone aprovechar el estudio del Imperio Romano para hacer reflexionar a nuestro alumnado sobre los bárbaros en esta época y sobre el concepto de bárbaros en nuestro tiempo, es

decir, sobre los “otros” o los extranjeros, etc. Estas propuestas se han denominado situaciones-problema (Dalongeville, 2006; De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 2002; Huber, 2004).

Si somos fieles a una educación crítica o a una educación para la justicia social, los contenidos de las ciencias sociales deben ser los problemas actuales de la sociedad, que tienen un componente histórico, geográfico, económico, político, etc., que debemos analizar para comprender los problemas y conflictos de nuestro tiempo y de nuestro espacio local/global. Para hacer efectiva la transdisciplinariedad en nuestros currículos, para decidir qué debemos enseñar, hemos de preguntar a las diferentes disciplinas sociales qué pueden aportar a la formación de una ciudadanía democrática y crítica, para la solución de los problemas de las personas en su realidad cotidiana y en su mundo globalizado (Pagès y Santisteban, 2014). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la transdisciplinariedad significa enseñar y aprender a partir de problemas, y esta es, sin duda, la opción para que nuestro alumnado se sienta parte de la ciudadanía, protagonista de su aprendizaje y actor social.

La transdisciplinariedad y el trabajo a partir de problemas sociales o temas controvertidos, no significa que el alumnado no haya de realizar un aprendizaje de las diferentes ciencias sociales o que dicho aprendizaje no esté organizado desde una concepción intelectual o científica. Todo lo contrario, trabajar a partir de problemas nos obliga a ser exigentes con los valores epistémicos (Echevarría, 2002), aquellos que se consideran valores clásicos de la ciencia, entre otros, la precisión, el rigor, la coherencia, de tal manera que las ideas de los estudiantes sean cada vez más coherentes y mejor argumentadas. Estos valores son esenciales para la construcción del conocimiento social y para construir valores sociales democráticos.

## El enfoque sistémico y la enseñanza de las ciencias sociales

El enfoque sistémico o paradigma de la complejidad ha sido propuesto por Morin (2000, 2001) y los fundamentos de sus teorías se encuentran en la teoría de sistemas y en la teoría del caos (Prigogine, 1993). Ha sido utilizado sobretodo en cuestiones medioambientales, aplicando el pensamiento complejo y los valores éticos para la acción social. En las ciencias sociales la sociedad se considera un constructo teórico, que no se puede estudiar directamente, ya que la complejidad de la realidad hace imposible un conocimiento global de la misma. Se parte de la transdisciplinariedad entre las ciencias sociales y entre estas y las ciencias naturales. Para Morin (2011) la fragmentación del conocimiento en disciplinas impide la observación de la realidad para enfrentarse a los problemas.

Morin (2000, 2001) propone una serie de criterios para el tratamiento de la complejidad de la realidad social y natural, que podemos adaptar pensando en el trabajo con problemas sociales relevantes:

a) La relación entre la perspectiva global y los elementos aislados que intervienen.
b) Las relaciones entre los elementos del mundo físico.
c) Las relaciones entre elementos sociales: organización / poder; interrelación / conflicto; diversidad / desigualdad; culturas / valores.
d) Las relaciones entre elementos naturales y sociales.
e) La multicausalidad, la intencionalidad y el multiefecto.
f) Las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro.
g) Las relaciones entre dimensiones, ángulos de visión o escalas territoriales.

h) La complementariedad (estático / dinámico, cambio / continuidad, determinismo / azar).
i) Las relaciones entre la razón y las emociones.

La teoría del caos estudia cómo en el marco de una estructura ordenada, pueden aparecer fenómenos inesperados y caóticos, que pueden, incluso, tener una cierta regularidad. A mayor complejidad de los sistemas sociales existe más posibilidad de desorden. Nacida de las matemáticas se ha extendido a las ciencias sociales, ya que nos permiten explicar comportamientos individuales y colectivos muy difíciles de comprender. En los sistemas sociales ordenados pueden surgir hechos imprevisibles que introducen el caos, pero que si se repiten con cierta regularidad pueden hacerse predicciones:

> *"Hoy no existe ningún campo -ciencias físicas, humanas, creación artística, instituciones jurídicas, vida económica, debates políticos-, cuyos problemas no parezcan apelar a las nociones antagonistas del orden y del desorden, o a aquellas, más flexibles, pero no por ello menos antinómicas, del equilibrio y del desequilibrio. Todo nos lleva a creer que estas nociones son indispensables para interpretar el conjunto de las realidades que se presentan en nosotros o en torno a nosotros"* (Starobinski, 1983, citado por Prigogine, 1993, p. 81).

Para Castells (1999), nuestra sociedad funciona a partir de procesos siempre inacabados, caracterizados por distorsiones o por el caos, por ejemplo, la violencia o el terrorismo, algunas enfermedades, la especulación económica o la bolsa, el fanatismo o las sectas. Los sistemas sociales parecen estar en orden, pero siempre aparecerá el desorden de manera imprevista. Después estos sistemas se autogestionan y vuelven a un determinado orden. Por lo tanto, hay una gran cantidad de dinámicas sociológicas, culturales, políticas, económicas, que no pueden explicarse sin el papel del azar o de la incertidumbre.

En los trabajos de Joan Pagès (1997 y 2006, por ejemplo) hay siempre una orientación para buscar relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad, en el tiempo, el espacio y las diversas culturas y, a la vez, para enseñar a resolver problemas previstos o comprender la incertidumbre en la vida de las personas. Podríamos decir que promueve una mirada holística, que anima a crear sistemas intelectuales a su alumnado, que propone lo sistémico y lo conceptual. La constante en su trabajo ha sido la humanización y la democratización de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de propuestas que promueven el cambio, la mejora de la convivencia y la felicidad de las personas. Como comenta (Pagès, 2011), citando a Armento (1996), la enseñanza de las ciencias sociales también tiene que ver con la alegría y el poder de aprender.

## Referencias bibliográficas:


- **Armento, B. J.** (1996). The professional development of social studies educators. Sikula, J. *et al.* (ed.).*Handbook of Research on Teacher Education*(pp.485-502). Nueva York: Macmillan.
- **Ausubel, D. P.** (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento, en Elam, S. (comp.). *La educación y la estructura del conocimiento*(pp.211-238). Buenos Aires: El Ateneo.
- **Ausubel, D. P.; Novak, J.D.; Hanesian, H.** (1983). *Psicología educa- tiva. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

- **Batllori, R. y Pagès, J.** et al (1988). El disseny curricular en Ciències Socials. Estat de la qüestió. Actes del primer Simpòsium sobre l´ensenyament de les Ciències Socials. Vic. EUMO editorial, 35-70.
- **Benejam, P.** (1997). Las finalidades de la Educación Social. Benejam, P. y Pagès, J. (coords). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundari.*Barcelona: ICE-UB/Horsori, 33-51.
- **Benejam, P. y Pagès, J.** (coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- **Braudel, F.** (1976). *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Dalongeville, A.** (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. París : Hachette.
- De Vecchi, G.; Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes.*
- **Echevarría, J.** (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- **Evans, R. W.; Newmann, F.M.; Saxe, D.W.** (1996). Defining Issues-Centered Education. Evans, R.W./Saxe, D. W. (ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS), 2-5.
- Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d´EGB*. Barcelona. Edicions 62/Rosa Sensat.
- **Huber, M.** (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de lasCienciasSociales*, 3, 29-38.
- **Le Roux, A.** (coord.) (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris: L'Harmattan.
- **Legardez, A.** (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialmentvives. *Le Cartable de Clio,* 3, 245-253.
- **Luhmann, N.** (1998). *Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general*. México D.F.; Anthropos.
- **Luhmann, N.** (2007). *La sociedad de la sociedad*. México D.F.: Herder.
- **Massip, M. y Pagès, J.** (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp.447-457). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- **Mattozzi, I.** (2014). ¿Quién tiene miedo de la Geohistoria?*Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 13, 85-105.
- **Novak, J. D. y Gowin, D. B.** (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.
- **Pagès, J.** (1985). Les Ciències Socials i l'estudi del medi. *Perspectiva Escolar*, 92, 12-17.
- **Pagès, J.** (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos*, 13, 38-51.
- **Pagès, J.** (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). Benejam, P. y Pagès, J. (coord.).*Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*(pp.415-480). Barcelona: Praxis.
- **Pagès, J.** (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica. Benejam, P. (coord.). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.
- **Pagès, J.** (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío &Asociados. La Historia Enseñada*, 9-10, 17-35.
- **Pagès, J.** (2011a). La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos. Vallès, J., Álvarez, D., Rickennmann, R. (eds.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 45-62). Girona: Documenta Universitaria.
- **Pagès, J.** (2011b). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81.

- **Pagès, J. y Santisteban, A**. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AUPDCS (ed.). Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI (pp. 187-207). Sevilla: Díada.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2010a). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES,* vol.30, n.82 278-309.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.17-39). Barcelona. AUPDCS/ Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Vol. 1.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2010b). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. En*Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 64, 8-18.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, col. Documents, núm. 97
- **Parsons, T.** (1966). *El sistema social*. Madrid: Revista de Occidente.
- Parsons, T. (1968). *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Kapelusz.
- **Prigogine, I.** (1993). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, Tusquets.
- **Ruelle, D.** (1995). *Azar y caos*. Madrid: Alianza.
- **Santisteban, A. y Pagès, J.** (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía, en Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.). *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria.* Obligatoria. Madrid: Wolters Kluwer.
- **Santisteban, A. y Pagès, J.** (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 53, 15-31.
- **Santisteban, A. y Pagès, J.** (2011). (coord.) *Didáctica del Conocimiento del Medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid, Síntesis.
- **Santisteban, A., González, N. y Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M., Rivero, M.P. y Domínguez, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" (CSIC)/ Diputación de Zaragoza.
- **Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L.** (2018). History Education and Global Citizenship Education. Davies, et al. (eds.). (2017). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp.457-472). London: Palgrave M.
- **Scholögen, K.** (2007). *En el espacio leemos el tiempo. Sobre historia de la civilización y geopolítica*. Madrid: Siruela.
- **Tosar, B., Santisteban, A. y Pagès, J.** (2016). La literacidad crítica en la educación secundaria: una investigación a partir de la problemática actual de los refugiados en Europa. III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile, 5-6 y 7 de octubre de 2016.
- **Von Bertalanffy, Ludwig** (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Wallerstein, I.** (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI: México.

# CUARTA PARTE

**“Enseñar a pensar desde la enseñanza de las ciencias sociales”**

# CAPÍTULO 9
# El pensamiento social e histórico

*Lucia Valencia Castañeda*
*Gabriel Villalón Gálvez*

## Introducción

Enseñar a pensar ha sido una de las temáticas fundamentales que ha ocupado la producción académica de Joan Pagés. El desarrollo del pensamiento desde su perspectiva, es una cuestión que siempre ocurre en los procesos de enseñanza, sin embargo con demasiada frecuencia, ese pensamiento se limita a la reproducción de información que ha sido aprendida a partir de la transmisión de conocimiento factual.

La enseñanza y el aprendizaje del pensamiento social e histórico corresponden a una línea de interés abordada permanente y sistemáticamente por el autor, con énfasis y focos distintos en correspondencia con temáticas que tensionan el currículum de historiay ciencias sociales, la formación de profesores en esas disciplinas y fundamentalmente, las prácticas de enseñanza en las aulas escolares.

En este apartado se analizarán las categorías bajo las cuales el autor define el pensamiento social e histórico; los referentes teóricos que subyacen en esas definiciones y los focos en que ha centrado sus conceptualizaciones.

## Pensamiento Social

La categoría de pensamiento social, es abordada por Joan Pagés junto a Pilar Benejam (1998) en un libro que, a pesar de sus más de 20 años de publicación, sigue siendo un referente clave en el campo de la didáctica. Para estos autores, la aproximación a la categoría de pensamiento social implica necesariamente preguntarse por las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales. Benejam señala que aprender ciencias sociales consiste en activar determinadas habilidades de tipo cognitivo lingüísticas que permitan emplear modos de discursos orales, escritos y gráficos propios de estas disciplinas, con el propósito de comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro. Señala que ese conocimiento debe expresarse en una actitud social caracterizada por la valoración de la libertad, la igualdad y la participación (Benejam y Pagés, 1998 pp. 47-63).

Para Joan Pagés, el pensamiento social consiste en la capacidad del estudiantado para contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y de decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando las categorías abstractas y a menudo polisémicas de las ciencias sociales. Se trata de un pensamiento de orden superior, que predispone y prepara a los estudiantes para hacer frente a los retos de la vida en sociedad y para construir su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista, dar su opinión o juzgar la pertinencia de una fuente o de

una información. La formación del pensamiento social supone tomar decisiones y responder a problemas sociales, tanto en los espacios escolares como extraescolares, y que se manifiestan en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad (Benejam y Pagés, 1998 pp. 158-159; 163-164).

En ambos casos, cuando conceptualizan el pensamiento social, estos autores distinguen un ámbito de desarrollo cognitivo, en tanto habilidades de pensamiento; en segundo lugar, una dimensión conceptual y procedimental específica del área de las ciencias sociales y especialmente, una dimensión que se focaliza en los propósitos y alcances que debe tener este tipo de pensamiento, fuertemente relacionado con la categoría de pensamiento crítico y con la capacidad para participar e intervenir en la construcción de la realidad social.

En su análisis, Pagés se detiene en el del desarrollo del pensamiento social como finalidad del currículum escolar de historia, geografía y ciencias sociales, cuestión que señala ha sido abordada comúnmente bajo diversas denominaciones: pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento reflexivo, indagación o resolución de problemas sociales. La relevancia del uso de la categoría de pensamiento social que propone Pagés, radica en que se posiciona desde la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales, en cuanto se centra en el contenido específico de la disciplina social, en la implementación de los procedimientos que les son propios, y desde las finalidades de la enseñanza de lo social en el medio escolar.

Para llegar a estas conclusiones, Pagés se basa en los aportes de autores de habla inglesa procedentes del ámbito de los estudios sociales (Newman, 1990, 1991, a, b y c; Brophy, 1990; Gardner, 1993; Adler, 1991). Desde sus propuestas, avanza en distinguir tres cuestiones clave para el desarrollo del pensamiento social: los obstáculos en la formación del pensamiento social en el alumnado; cómo enseñar a pensar socialmente la realidad; y en la relación entre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y el pensamiento crítico.

Los obstáculos más relevantes se relacionan con la caracterización de un pensamiento que para su desarrollo, requiere la superación de retos intelectuales que consideren la interpretación, análisis y construcción de información a fin de solucionar problemas. Lo anterior, se contradice con la imposición de currículos fundados en una gran cantidad de contenidos, que por su complejidad, sólo pueden tratarse de manera superficial y con predominio de lo factual. Esto se agravaría con una formación inicial del profesorado, que seguiría basándose en la transmisión de conocimientos, más que en la formación de profesores capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica y de enseñar a sus estudiantes a aprender a aprender. Finalmente, Pagés pone foco en las representaciones que el alumnado tiene sobre su realidad, basadas en un pensamiento cotidiano que obstaculiza la comprensión de lo social a partir de conocimientos y argumentos científicos.

En su definición de pensamiento social y las posibilidades de su desarrollo, Pagés centraliza en la idea de un saber relativo, que debe contextualizarse temporal y espacialmente, en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye, así como en la cultura propia del alumnado. La referencia al contexto en el que se producen y se desarrollan los acontecimientos, debería permitir que los estudiantes analicen la realidad social desprovista de etnocentrismo y sentido común, en favor de

una manera de pensar propia del conocimiento científico. A estas cuestiones agrega otros dos ámbitos muy relacionados con la contextualización: la conceptualización y la generalización, que permiten tanto a los científicos sociales como a los escolares ordenar la realidad desde determinados supuestos teóricos para intentar hacerla comprensible. En este último aspecto, las premisas de Pagés se inscriben en la teoría weberiana, que señala que la finalidad de las ciencias sociales es la comprensión de determinados "individuos históricos". En este camino, Max Weber alude a la necesidad de utilizar esquemas analíticos que permitan pensar las situaciones sociales, para lo que propone un medio de representación de la realidad, constituido a partir del realce unilateral de uno o varios puntos de vista y de múltiples fenómenos singulares que pueden presentarse concentrados o de manera esporádica, y a los que denomina *tipo ideal.* Tanto los planteamientos de Weber como los de Pagés, siguiendo el análisis de Diana Pipkin, (2009) ayudan a problematizar la objetividad del conocimiento, incorporan la perspectiva de análisis tanto del sujeto cognoscente, como de los actores sociales propios de una época y proponen un recorte significativo de la realidad social, cuestiones todas, que permiten una forma de análisis de lo social y que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela (Pipkin, 2009, pp. 28-30).

Pagés termina su propuesta relacionando la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales con el pensamiento crítico (1998 y 2012). Sus referentes teóricos son aquí Dewey y Giroux y establece una diferencia importante entre las perspectivas que definen el pensamiento crítico poniendo énfasis en las habilidades cognitivas más que en los contenidos o en los problemas objeto de estudio. Su propuesta adhiere a la importancia de problematizar el contenido, para permitir la incorporación de conceptos propios de las ciencias sociales en el lenguaje del estudiantado, su aplicación a nuevos conocimientos, y el uso de argumentos para la fundamentación de sus conocimientos sobre la sociedad y la toma de decisiones sociales. Señala que el esfuerzo que les habrá supuesto pensar y construir conocimientos sociales debiera manifestarse en el desarrollo y práctica de una conciencia social democrática, basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Los planteamientos de Pagés son muy coincidentes con los de Ross (2004). El autor define el pensamiento crítico como un elemento esencial de la "competencia cívica" -la capacidad de las personas para enfrentar problemas sociales persistentes y complejos- que es el objetivo de la educación en los estudios sociales. Por otra parte, cuestiona las interpretaciones que han reducido la categoría a una serie de pasos mecánicos que deben ser seguidos por los estudiantes. En esta última línea se ubican las perspectivas centradas exclusivamente en las habilidades cognitivas del pensamiento crítico y que se vinculan a la noción de argumentación lógica. El problema de esta interpretación es que se centra en el desarrollo de habilidades genéricas transferibles a cualquier disciplina, dejando de lado el conocimiento, el contenido específico y relevante de la disciplina social, que en definitiva permitiría una buena comprensión para la resolución de problemas sociales.

Los estudios posteriores de Pagés no vuelven a analizar directamente la categoría de pensamiento social, centrándose preferente en la de pensamiento histórico. Sus planteamientos iniciales sin embargo, tienen mucha relación con los debates más actuales respecto de los estudios sociales y de las perspectivas que los abordan como la suma de disciplinas independientes o contrariamente, a partir de enfoques interdisciplinarios integrados. El debate, especialmente pertinente para la comunidad educacional de Estados Unidos de Norteamérica, y del Consejo Nacional de Estudios

Sociales (NCSS), tiene su correlato en los sistemas educativos cuyos currículos escolares y de formación de profesores abordan conjuntamente la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. En dichas realidades, las tensiones descritas en The Wiley Handbook of Social Studies Research (2017) se focalizan en la enseñanza y en la formación de problemas socialmente relevantes, el desarrollo de habilidades de pensamiento y los propósitos de la enseñanza, siempre dirigidos a formar en y para una ciudadanía democrática.

## El Pensamiento Histórico

El segundo ámbito de análisis en relación con el pensamiento, es campo por excelencia sobre el cual se ha desarrollado la obra de Joan Pagès,el pensamiento histórico. A continuación, revisamos enprimer lugar, qué entiende Pagès como pensamiento histórico y cuál es el sentido que le asigna a su aprendizaje. En una segunda parte, revisamos los componentes que asocian Pagès y los integrantes del grupo GREDICS al desarrollo del pensamiento histórico.

### *1. ¿Qué es Pensamiento Histórico? y ¿Para qué aprender a pensar históricamente?*

Las demandas de los nuevos ajustes curriculares realizados en distintos lugares de Iberoamérica y el mundo han colocado como principal aprendizaje de los cursos de Historia, según Pagès, "que los y las estudiantes deban desarrollar la capacidad de leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico" (Pagès, 2009, p. 2). De acuerdo con Pagès este desafío no es nuevo para la práctica de la enseñanza de la Historia, pero si es un "viejo" desafío de nuestra área.

Pagès se plantea que la búsqueda o la finalidad de lograr que los y las estudiantes aprendan a pensar históricamente dice relación con lograr formar la capacidad reflexiva de los y las jóvenes. Por lo tanto, formar el pensamiento histórico tiene como finalidad que los y las estudiantes puedan construir conocimientos históricos, para luego utilizarlos para pensar la realidad y desde ahí situarse históricamente (Pagès, 2009). La construcción del concepto de pensamiento histórico que hace Pagès toma elementos de la escuela germana y desde ahí asigna un rol preponderante al desarrollo de la conciencia histórica (Seixas, 2017). En relación con lo anterior, Pagès propone que pensamiento histórico es pensamiento crítico y creativo, por lo tanto, es también conciencia histórica (2009).

En el concepto de pensamiento histórico que construye Pagès destaca primero que pensar históricamente dice relación con adquirir conocimiento sobre una serie de procedimientos generados por los historiadores, de esta manera el aprendizaje de pensar históricamente es desarrollar un proceso de alfabetización particular, lo que releva la importancia de dar oportunidades de aprendizajes a los y las estudiantes que les permitan construir sus propios relatos históricos.

Tomando como referencia la propuesta de Levesque, Pagès (2009) propone que el aprendizaje del pensamiento histórico requiere que los y las estudiantes adquieran dominio de dos tipos de contenidos históricos. En primer lugar, se encuentran el contenido substantivo sobre el pasado y que se refiere al saber sobre conceptos específicos relacionados con la historia, los hechos y los personajes que dan forma a la Historia. En segundo lugar, está el contenido procedimental que se describe que son

los saberes "necesarios para estructurar y dar sentido y coherencia a los acontecimientos históricos (conceptos que forman la práctica histórica y el pensamiento sobre el pasado, como, por ejemplo, evidencia y empatía histórica)" (Pagès, 2009, p. 8). Pagès en su concepción del pensamiento histórico encuentra líneas comunes con los enfoques trabajados por escuelas como la anglosajona y la canadiense (Seixas, 2017), que dan relevancia a los contenidos de tipo procedimental para el saber histórico de los y las estudiantes (Pagès, 2009).

Para Pagès uno de los procedimientos claves de la formación del pensamiento histórico es la temporalidad, tomándose de la propuesta de Heimberg destaca la relevancia del manejo de las categorías temporales para la formación del pensamiento histórico de los y las estudiantes. Siguiendo al autor suizo, Pagès destaca que pensar históricamente conlleva conocer la periodización como dominio progresivo de las temporalidades, una reflexión alrededor de un razonamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un período a otro (Pagès, 2009). El pensar históricamente requiere del desarrollo del pensamiento temporal que permita entre otros, tener la capacidad de establecer diferencia y similitudes entre el pasado y el presente; comprender y evaluar los procesos históricos según puedan ser clasificados como fases de progreso o declive; y finalmente tener la capacidad de generar explicaciones históricas en que los y las estudiantes distingan la complejidad de la causalidad histórica (Pagès, 2009).

Unido a la temporalidad, Pagès destaca como otros procedimientos claves del aprendizaje del pensamiento histórico la formación de las capacidades de interpretar las evidencias, construir argumentos y generar narrativas históricas. El desarrollo de este conocimiento procedimental requiere según Pagès una práctica de la enseñanza de la Historia distinta, que abandone la clase tradicional y convierta el aula de historia en un espacio en el que se planteen preguntas, se coloquen dudas, en fin, que se resuelvan problemas. Tomando los postulados de Hassani Idrisi indica que el aprendizaje de la Historia y la formación del pensamiento histórico debe pasar en primer lugar por la problematización del saber. Para esto lo que se debe hacer es transformar un objeto de estudio en un problema histórico que requiere una explicación. Es, en consecuencia, el punto de partida de un interrogante sobre hechos desconocidos a partir de hechos conocidos (Pagès, 2009, p. 7).

Finalmente, el pensamiento histórico para Pagès no solo está limitado al desarrollo de un aprendizaje que se queda solamente en el campo de lo cognitivo, sino que para el autor la alfabetización histórica, la adquisición de las competencias del pensamiento histórico deben tener como finalidad el formar ciudadanos y ciudadanas críticas y capaces de situarse históricamente para pensar y transformar la realidad por esto para Pagès aprender a pensar históricamente es:

> *"cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema. El aprendizaje de procedimientos tales como saber utilizar y analizar evidencias, saber formularse preguntas, saber sintetizar y comunicar información, comprender los mecanismos del cambio y la complejidad de la causalidad histórica, argumentar los propios puntos de vista y valorar los de los demás, respetar la diversidad cultural o saber comprender los puntos de vista de los demás es fundamental para formar jóvenes ciudadanos que sepan vivir y actuar en una sociedad democrática y puedan aplicar sus competencias a todo tipo de situaciones y problemas y a su propia vida"* (Pagès, 2009, p.10).

## *2. Un modelo conceptual para el aprendizaje del Pensamiento Histórico*

La reflexión e investigación continua que ha desarrollado Pagès en conjunto al grupo GREDICS al formular un modelo conceptual del pensamiento histórico ha sido gran influencia para el desarrollo de la investigación y la enseñanza de la Historia en Iberoamérica (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010).

El modelo conceptual del pensamiento histórico tuvo como propósitos colaborar en tres aspectos (Santisteban, González y Pagès, 2010):

1. La creación de un modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico que ayude a establecer los conceptos de la investigación y, también, las propuestas de enseñanza.
2. El trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares, que respondan a los criterios de la investigación y a los problemas de la enseñanza de la historia.
3. El análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria, para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado de historia.

Este modelo conceptual coloca atención a la formación del pensamiento histórico centrándose en cuatro aspectos fundamentales: a) La conciencia histórico-temporal; b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar; d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes. Este modelo consolida una propuesta de trabajo y análisis del Pensamiento Histórico que es resultado de las experiencias investigativas del grupo GREDICS y que toma como referencias el desarrollo de la investigación sobre pensamiento histórico realizada en Iberoamérica, el mundo germano y anglosajón cuestión que se puede observar en cada una las cuatro dimensiones sobre las que se organiza. A continuación, revisamos cada una de las dimensiones.

*a) La conciencia histórico-temporal*

Esta primera dimensión tiene como base el concepto de conciencia histórica, se entiende que el desarrollo del aprendizaje de lo temporal, la conciencia temporal está en directa relación con el desarrollo de la conciencia histórica de los y las estudiantes. La relación directa entre conciencia temporal e histórica se establece a partir de que éstas se configuran en torno a la correlación pasado, presente y futuro.

El concepto y relevancia del concepto de conciencia histórica se recoge de los aportes realizados por Rüsen, por lo que se entiende la conciencia histórica como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro (Santisteban, González y Pagès, 2010).

Para Pagès y el grupo GREDICS, el trabajo sobre la formación de la conciencia histórica debe tener un lugar central en la enseñanza de la Historia, ya que entienden que el aprendizaje de la Historia debe entregar a los y las estudiantes la capacidad de situarse históricamente para que puedan analizar el pasado, para comprender el presente y proyectar el futuro, por lo que se entiende que la formación de una conciencia histórico temporal es clave para la formación de ciudadanos críticos(Santisteban, González y Pagès, 2010). El lugar que otorgan Pagès y el grupo GREDICS a la conciencia histórica como elemento clave para la formación ciudadana

se manifiesta de manera clara en la propuesta que hace el grupo para el análisis de las narraciones de los y las estudiantes se expone que el alumnado capaz de "analizar críticamente la Historia debería llegar a los estadios crítico o genealógico en los que contrapone su propia interpretación de la Historia a la interpretación oficial de la misma" (Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014).

*b) La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica*

La narración es un aspecto clave en la formación del pensamiento histórico, por lo que se puede entender el aprendizaje de la Historia como la formación de la competencia narrativa como establece Rüsen (Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014). Tomándose de Rüsen, Pagès y el grupo GREDICS plantean que la narración es la máxima expresión en la "sensibilidad histórica". Por lo que la narración es la representación de la Historia por excelencia y puede ser entendida como una interpretación que confiere un orden temporal, una jerarquía y, en definitiva, un significado a los hechos históricos, por lo tanto, puede y debe ser un punto de partida para formas más complejas de representación histórica, como es la explicación histórica (Santisteban, 2010).

El trabajo de Pagès y el grupo GREDICS ha generado una pauta de quince preguntas que permiten evaluar las narraciones históricas de los y las estudiantes, este es uno de los principales marcos para el análisis de la narración histórica que tenemos en el campo de la investigación de la didáctica de la Historia en Iberoamérica. A continuación, presentamos las quince preguntas (Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014):

1- ¿El texto es una secuencia de acontecimientos relacionados mediante una trama?
2- ¿El narrador o narradora utiliza un tiempo narrativo más allá del tiempo cronológico?
3- ¿El texto contiene información de tipo histórico?
4- ¿Los hechos históricos de la narración son hechos contrastados?
5- ¿El texto sugiere una consciencia histórica crítica o genealógica?
6- ¿La narración tiene un resumen o un título?
7- ¿La narración se ubica en un contexto temporal?
8- ¿La narración se ubica en un contexto espacial?
9- ¿La narración tiene personajes o cuasi–personajes?
10- ¿El narrador evalúa la información?
11- ¿La narración contiene una coda o retorno a la realidad?
12- ¿La narración contiene una prospectiva de futuro?
13- ¿La evaluación es coherente a lo largo de los acontecimientos mencionados?
14- ¿La narración tiene una temática dominante?
15- ¿La narración sigue una trayectoria compleja?

Finalmente, se debe entender que la representación de la Historia no es en exclusiva narración, sino que debe ir acompañada de la capacidad de elaborar explicaciones históricas. La formación del aprendizaje de la explicación histórica debe otorgar a los y las estudiantes la capacidad de construir relatos que den cuenta de explicaciones causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación (Santisteban, González y Pagès, 2010).

*c) La empatía histórica y las competencias para contextualizar*

La tercera dimensión dice relación con el aprendizaje de la empatía y la contextualización histórica. En este marco conceptual se entiende que la empatía es un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar «cómo era» o a comprender las motivaciones de los actores del pasado, que ahora nos pueden parecer equivocadas. Según los autores el trabajo de la empatía y la contextualización necesita del desarrollo de la imaginación histórica, ya que esta permite a los y las estudiantes recrear mentalmente - imaginar - lo que era estar en las posiciones de los actores del pasado (Santisteban, González y Pagès, 2010).

La investigación de González, Henríquez, Pagès y Santisteban (2009) da cuenta que en las explicaciones de niños y niñas sobre el pasado se pueden distinguir tres tipos de empatía históricas:

- La empatía histórica presentista: explicaciones que no utilizan referencias históricas, ni se contextualizan históricamente. La narración se sitúa en el presente.
- La empatía histórica experiencial: explicaciones que recogen experiencias personales como criterio para comprender el pasado. El análisis del pasado lo realizan por lo tanto desde sus experiencias y valores.
- La empatía histórica simple: son aquellas explicaciones sobre el pasado que dan cuenta que es un contexto diferente al presente, por lo que se utilizan referencias contextuales que permiten comparar el pasado con el presente.

*d) La interpretación de la historia a partir de las fuentes.*

La cuarta y última dimensión del modelo conceptual de Pensamiento Histórico es la interpretación de la historia a partir de las fuentes. Según Santisteban, González y Pagès (2010).

> *"Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el trabajo con fuentes debe realizarse a partir de problemas históricos, donde el alumnado pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica (Santisteban, 2009). La enseñanza de la historia a través de las fuentes históricas: ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto; permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades; genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible; facilita que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina; ponen en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico; permite contemplar aquello que pasó en una especie de "estado natural" y pone en contacto directo al alumnado con el pasado; facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia; diversifica el proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece la riqueza de las experiencias".*

El planteamiento de una enseñanza de la Historia que rompa con las prácticas tradicionales y desarrollo del conocimiento asociado al pensamiento histórico demanda acabar con los relatos únicos y absolutos de la Historia escolar y propios de los textos de estudio. Para lograr este cambio un primer paso es incorporar el trabajo con fuentes como una base para el aprendizaje de la Historia. El desarrollo de los elementos que forman el pensamiento histórico es imposible sin trabajar con fuentes históricas.

## Reflexiones finales

La revisión de la obra de Joan Pagès sobre la investigación y reflexión en torno al pensamiento social e histórico, nos muestra que el autor ha establecido a estos dos conceptos como ámbitos fundamentales de la investigación y formación en didáctica de las ciencias sociales. De acuerdo con Pagès el aprendizaje del pensamiento social e histórico conlleva que los y las docentes coloquen atención en dos focos. El primer foco dice relación con el desarrollo cognitivo en torno al aprendizaje del pensamiento social e histórico, es así como Pagès en su obra da cuenta que para aprender a pensar social e históricamente se debe conocer y comprender los conocimientos procedimentales asociados a estos dos saberes. El segundo foco, y quizás el que distingue la obra de Joan Pagès por sobre la de otros investigadores, dice relación con la dimensión política y social, para el autor el aprendizaje del pensamiento social e histórico es importante en cuanto pretenda formar capacidades en los y las estudiantes que les permitan convertirse en ciudadanos críticos que actúen para transformar el mundo que habitan y que habitarán en el futuro.

## Referencias bibliográficas:


- **Benejam P. y Pagès, J.** (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.* Ed. Ice Horsori. Cap. II y VI.
- **González, N., Henríquez, R., Pagès, J., y Santisteban, A.** (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media en Ávila Ruiz, R., Borghi, B., y Mattozzi, I. (2009). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa".* PatronEditore, pp. 283-290
- **Manfra, M. M., &Bolick, C. M.** (Eds.). (2017). The Wiley handbook of social studies research (Vol. 5). John Wiley & Sons.
- **Pagès, J.** (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de Enseñanza de la Historia* nº 7, octubre 2009, pp. 69-91.
- **Pagès, J.** (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. en Plá, S.; Rodríguez Ledesma, X.; Gómez, Gerardo, V. (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional, pp.19-66
- **Pipkin, D.** (2009). *Pensar lo social*. La crujía ediciones.
- **Ross, W.** (2004). Social Studies and Critical Thinking. En Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for Parents and Teachers (2004). Kincheloe J. Weil D. Greenwood Press, London.
- **Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A.; González, N. y Oller, M.** (2014). "¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados.*
- **Santisteban, A.** (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Clío & Asociados n° 10.* Páginas: 34-56
- **Santisteban, A. González, N. y Pagès, J.** (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico en Ávila Ruiz, R., Rivero Gracia, M. y Domínguez Sanz, P. (2010) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.* Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 115-128
- **Seixas, P.** (2017). A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*, 49:6, pp. 593-605.

# CAPÍTULO 10

# Quando direitos desmancham no ar e o conhecimento é perigoso: O ensino de História em tempos de novos fascismos

*Caroline Pacievitch*
*Sonia Regina Miranda*

## Na trajetória de um caminhante, o caminho: encontros com as Ciências Sociais na América Latina

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:*
*ele se dispõe para a gente é no meio da travessia".*
Guimarães Rosa

*Travessia vem do latim transversus, "o que cruza", formado por trans mais versus. Trans exprime o significado "para além de", "através", e ainda deslocamento ou mudança de uma condição para outra. E versus do Indo-Europeu wer-, "virar, dobrar". Assim, uma compreensão possível de travessia, seria que ela comunica tanto o deslocamento que leva "para além", ou que cria o novo, como o próprio processo de "virar". Na travessia pode estar implícito que se vá chegar a outro lugar que não é o de onde se partiu. Mas não necessariamente. Podemos compreender a travessia como o ato mesmo de virar, sem sabermos para onde esse "virar" irá nos levar, podendo, talvez, não sair do lugar, fisicamente. No entanto, indubitavelmente, qualquer travessia traz deslocamentos, objetivos ou subjetivos; diretos ou indiretos, traz o surgimento de um elemento novo, ou uma condição nova. O certo é que ninguém passa ileso ou intocado de uma travessia.*
*Raquel Lara Rezende*

A metáfora da travessia expressa poeticamente em poesias de diversas partes do mundo e, de modo singular, na obra do brasileiro Guimarães Rosa possui densidade e singela beleza para apresentar aquilo que buscaremos enfrentar nesse artigo, que se tece em um contexto de importante travessia na realidade na qual nos inserimos: o Brasil na esteira de um novo golpe de Estado. Tentaremos, no interior dessa obra coletiva que busca reconhecer o lugar singular de Joan Pagès no campo reflexivo do Ensino das Ciências Sociais, dizer ao mesmo tempo deste pesquisador em suas caminhadas físicas e simbólicas por múltiplos territórios, e do nosso ofício como pesquisadoras do campo do Ensino de História no Brasil no desafiador cenário do tempo presente em que vivemos em nosso país nos últimos anos. Como caminhantes, situamo-nos em um campo movente, sujeito a deslocamentos, derrapagens, vendavais. O caminho não se move apenas conforme nossos passos, mas à revelia, ao contrário, às vezes tentando apagar nossas pegadas. Apesar disso, é um campo que permite o encontro com outros tantos caminhantes e, desses encontros, acabam emergindo novas possibilidades de caminhar.

O desafio de pensar os currículos de Ciências Sociais, de Geografia e História envolve uma tarefa que é plena de historicidade e em nada diz de uma realidade abstrata e

universalmente aplicável. Sabemos, de longa data, que lidamos nesse campo de conhecimento com currículos escolares dotados de conteúdos que advém de batalhas narrativas -permanentemente atravessadas por tensões e relações de força-estabelecidas em cada tempo presente e em cada sociedade. A esse respeito Joan Pagès, nosso interlocutor central nessa obra coletiva, já considerava, há mais de duas décadas:

> *"El curriculum como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja , o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica. Como tal construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad" (Pagés, 1994).*

Tomados como construções sociais, os currículos são pontas de icebergs, sinais das escolhas que, a cada tempo, revelam decisões de monumentalização, conforme designação construída por Jacques Le Goff (1994) em torno daquilo que se considera, numa sociedade historicamente datada, como conhecimento escolar válido e legítimo. Admitindo, como ora fazemos, os currículos como lugares de Memória na acepção assumida por Pierre Nora (1994), consideramos também que sua construção e perpetuação são atravessadas pelos trabalhos de enquadramento de memória referenciados por Michel Pollak (1989). Cada um dos múltiplos presentes que se alternam no curso do tempo vão definindo, moldando, selecionando e silenciando os passados ensinados às gerações que chegam com a tarefa de dar continuidade à vida e ao mundo. Desse modo, não podemos perder de vista o fato de que podemos, por um lado, delinear em linhas genéricas proposições acerca do ensino das Ciências Sociais que advém de contextos de acúmulo de formulações nos campos nos quais foram constituídas. Todavia, a apropriação desses constructos se dá em contextos históricos e sociais específicos, para os quais o olhar em torno de suas historicidades é essencial. Por essa razão, nos dispomos nesse texto a refletir acerca do panorama contemporâneo do ensino de História no Brasil, considerando o contexto político e institucional no qual se insere a sociedade brasileira, no período pós-golpe parlamentar-judiciário de 2016, e as suas conexões com os demais contextos latino-americanos. Um golpe que solapa direitos sociais fundamentais, encontra uma sociedade fraturada em meio ao tensionamento amplificado pelas redes sociais e, sobretudo, preconiza reformas estruturais afetas à educação pública, com importantes efeitos envolvendo aquilo que se prescreve para ser aprendido por crianças e jovens, tudo isso atravessado pelos devastadores impactos provocados pelo Movimento Escola sem Partido. Em meio a esse caminho, buscaremos olhar para aspectos da obra de Joan Pagès de maneira a refletir os modos pelos quais suas proposições nos auxiliam no trabalho interpretativo de nossa realidade presente, no que envolve os caminhos e os desafios para uma História ensinada ancorada em problemas socialmente relevantes (Pagès y Santisteban, 2011).

O professor Joan Pagès, cujas formulações têm auxiliado a diferentes pesquisadores latino americanos a pensar sobre a dimensão de suas Histórias e Geografias nacionais vem sendo há mais de uma década, um interlocutor privilegiado para diversos grupos de pesquisa que se dedicam ao tema, assim como um professor inspirador para pessoas que, em um caminho inverso, seguem por veredas e caminham pelo cenário europeu em busca de melhor compreender a Didática das Ciências Sociais como campo investigativo. No caso brasileiro, por exemplo, sua produção tem sido buscada, lida e

reconhecida e seu nome vem sendo referenciado como um dos autores internacionais cuja produção acadêmica tem contribuído, de modo decisivo, para o incentivo do campo investigativo do ensino de História no Brasil e para a inovação na formação docente. Não só sua produção acadêmica individual, como também sua disposição para o diálogo e estabelecimento de parcerias acadêmicas e seus deslocamentos por diversos pontos de nosso vasto território tem representado um ponto importante de construção de conhecimento e adensamento desse campo de saber. Comecemos, portanto, refletindo acerca dessa dimensão inspiradora que nos é despertada pelo professor Joan Pagès, em seu lugar de caminhante aberto às paisagens geográficas e simbólicas da América Latina.

Walter Benjamin (1994), em seu clássico 'O narrador', nos incita a pensar sobre dois tipos de mundos atravessados pela possibilidade narrativa e pela evocação da experiência. Por um lado, o autor evoca a figura do camponês e o quanto seus vínculos com a terra onde trabalha garantem, durante toda sua vida, uma articulação precisa das dimensões de tempo e espaço como aspectos associados e constitutivos de sua dimensão humana e, consequentemente, de sua potência narradora. Por outro lado, Benjamin nos fala da figura do marinheiro navegador, aquele sujeito que ao acessar diferentes mundos traz, a partir de seus trânsitos e deslocamentos, a possibilidade de narrar aquilo que advém do olhar comparativo sobre diferentes quadros de cultura. Acreditamos e nos deixamos inspirar por essas duas imagens para dizer de nossos encontros com a obra e com os passos de Joan. Tanto o camponês quanto o marinheiro significam, à luz da escrita benjaminiana, imagens do pensamento, alegorias para dizer de algo das relações acadêmicas constituídas com o navegante Joan, cuja ancestralidade lhe oferece a compreensão plena e a valorização do universo camponês, mas que de sua condição particular de marinheiro velejador que transpõe territórios, escolhe seus próprios rumos e busca o contato com os muitos 'outros' que lhe conferem sentido em suas caminhadas, sempre tomando posição nos embates políticos que envolvem a educação e o ensino de História. Nesse sentido, os olhos e lentes de Joan buscam, em suas caminhadas, encontrar o conhecido e o desconhecido, capturar o inusitado, permitir-se o maravilhamento registrado nas imagens refletidas em suas fotografias publicizadas, que revelam a ética e a estética de seus encontros com os cenários latino-americanos. A escolha da América Latina e a busca de sua profundidade histórica para além dos territórios colonizados pelos europeus, por certo, já diz muito acerca dos modos através dos quais Joan olha e problematiza o mundo. Joan não é um guia que espera seguidores, ele caminha junto, permite-se questionar e, assim, ensina muito, a muitos caminhantes. Talvez por isso ele, aprender com ele se conforme também como um ato de experiência, para continuar com as inspirações de Benjamin.

Nesse caminhar que também se dispõe como método, ao longo de sua trajetória de embates e combates por um ensino de História renovado e pelo fortalecimento epistemológico de uma didática das ciências sociais, Joan Pagès tem se dedicado a propor aquilo que deveria pautar, nesse limiar de século, a natureza das escolhas didáticas envolvidas no ensino de História, a saber: a formação de jovens capazes de problematizar o mundo e o tempo presente no qual vivem, de modo a conquistarem uma consciência cidadã, plenamente participativa e capaz de levá-los a se posicionarem e compreenderem questões socialmente vivas de seu próprio tempo. Isso significa, em última análise, fazer com que a experiência escolar possibilite formar estudantes dotados de uma condição epistemológica que lhes permita situarem-se em movimento no espaço-tempo em que vivem. Movimentos de olhar o outro, de buscar

relações de empatia, de abrir-se ao conhecimento. Uma aposta ética e conceitual, portanto, no movimento de educar caminhantes, cujas Travessias são sempre imprevisíveis.

**América Latina em tempos sombrios: embates e combates pela consciência histórico social em torno do mundo**

*Um espectro ronda a Europa...*
Karl Marx e Friedrich Engels

A escrita desse texto ocorreu em um contexto no qual a obra '18 Brumário de Luis Bonaparte' poderia funcionar como uma inspiração perfeitamente válida para refletirmos acerca da profundidade política e cultural do movimento que corre por diversos países da América Latina, especialmente o Brasil, a Argentina, o Chile, o Paraguai e a Venezuela (Lucena, 2017), movimentos nos quais a aparente "repetição" de uma experiência histórica trágica se projeta como um risco iminente no tempo presente. Poderíamos, assim, pensar sobre aquilo que se repete como farsa no interior de um processo histórico no qual o passado emerge com o peso da experiência da ditadura e vinculado aum hiato no processo de construção de um Estado democrático de direito.

Todavia, nos foi mais forte a inspiração em outro Marx. Aquele, autor de um texto voltado a um público amplo, produzido alguns anos antes: o Manifesto do Partido Comunista de 1848. Passado mais de um século de sua elaboração, aquela centelha interpretativa segue produzindo sentido e fez com que Marshall Berman (1986), em seu clássico 'Tudo que é sólido desmancha no ar', definisse com precisão e potência a experiência histórica de nosso tempo. Pautando-se na força da análise presente nas contradições apontadas por Marx acerca do capitalismo, Marshall Berman parte do alerta de que o espectro do comunismo rondava a Europa para deslocar-se em direção aos paradoxos da modernidade. Segundo ele:

> *Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, "tudo o que é sólido desmancha no ar*".

Unidade/desunidade. Desintegração/mudança. Luta/contradição. Solidez/fluidez. Acreditamos que esse conjunto de complexos sentidos que polarizam nossa experiência histórica nos serve fortemente à qualificação e interpretação do que pretendemos trazer nesse texto: o significado ético e político da obra e dos deslocamentos de um pesquisador que, ao buscar conhecer e se aproximar de uma comunidade disciplinar latino-americana, nos auxilia, com suas construções, a refletir acerca da urgência de uma ética educacional na qual uma Educação para a Cidadania e para os direitos humanos se projete e se perenize no horizonte de expectativas de uma América Latina que arrasta atrás de si uma história permeada por golpes, ditaduras, embates em torno de direitos e intensa luta em prol da garantia de uma existência

democrática dos países. Todavia, aquele texto inspirador nos interpelaria apenas parcialmente, não por sua unidade de sentido integral, mas por aquilo que fora produzido na análise de Berman acerca das contradições desse tempo que cria muitas coisas e, ao mesmo tempo, as destrói. Não nos referimos aqui ao espectro do comunismo, mas ao espectro do fascismo e do conservadorismo que, de modo pendular, se apresenta à experiência histórica latino-americana.

Partiremos do pressuposto que a obra – e os combates – de Joan Pagès nos auxiliam a pensar e qualificar o cenário social e o ambiente sobre o qual se descortinam práticas de Ensino de História e Ciências Sociais no Brasil, na Argentina, no Chile, na Colômbia, na Bolívia, e em tantos outros países que compõem essa vasta porção de terras que traz em sua história um rastro de expropriação permanente. São embates e combates que, acima de tudo, nos conduzem à clara defesa de uma sociedade democrática e que não permita retrocessos envolvendo direitos fundamentais, sejam eles humanos, sociais, civis ou políticos. Tudo o que é sólido, portanto, desmancha ou pode desmanchar no ar, tal como nos advertira Marshal Berman.

Há contextos na história da humanidade em que, de modo mais singular que em outros, a máxima do manifesto do partido comunista de 1848, amplificada pelos novos significados delineados pela leitura de Marshal Bermann, ganha força tendo em vista os paradoxos envolvidos na construção de relações de força na sociedade. Vivemos hoje um cenário singular que se dispõe para os habitantes e professores de história da América Latina e, de modo particular considerando nossos lócus enunciativo, para o Brasil.

Como tem sido amplamente noticiado pela imprensa internacional, é sabido que o Brasil se encontra, desde 2016, submerso no interior de um Golpe midiático-parlamentar e judiciário, uma nova modalidade de ruptura institucional que depôs a presidenta da República Dilma Rousseff, eleita em 2014 com 51,6% dos votos válidos. Falamos de um movimento que, ao depor a presidenta eleita, instaurou um processo de desmonte do Estado, de desarticulação de políticas sociais estabelecidas e, sobretudo, de imposição da agenda derrotada no cenário eleitoral, razão pela qual afirma-se a hipótese de um golpe de Estado. Levará um tempo até que o ambiente acadêmico produza um cenário de suficiente intersubjetividade nos debates acerca do modo de compreensão desse golpe, bem como de seus agentes e causalidades. Há os que advogam, especialmente no debate público e nas mídias, que não se trata de golpe, na medida em que todos os ritos institucionais foram seguidos e o Impeachment é previsto na constituição. Todavia, toda a configuração do Estado a partir da ruptura da normalidade institucional e democrática nos permite aprofundar a hipótese de um novo tipo de golpe de Estado próprio do século XXI, algo que, todavia, não é novidade na América Latina, na medida em que ações semelhantes já haviam se organizado no Paraguai e em Honduras. Sua formatação no território Brasileiro, o maior país da América Latina, amplia as atenções de todas as nações em virtude dos riscos de exemplaridade dessa experiência singular. As primeiras análises emergentes no cenário de revistas acadêmicas já evidenciam aquilo que tem sido operado pelos esforços interpretativos menos voltados à dimensão opinativa, e mais focados na análise do processo de construção midiática de uma ambiência favorável ao golpe. Em um dos primeiros esforços de análise disponíveis em veículos acadêmicos academicamente legitimados presentes no SCIELO, por exemplo, Pedro Paulo Zahluth Bastos (2017), vinculado ao Instituto de Economia da UNICAMP, analisa o

quadro de articulações políticas e arranjos que consolidaram a ação golpista no seguinte contexto:

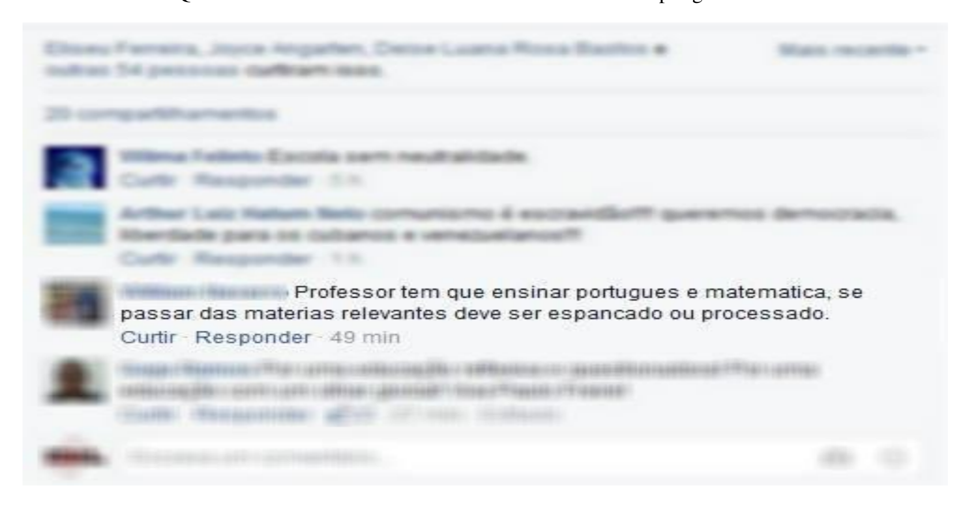
> *"deavanço do populismo de direita no Brasil, é inegável que a revolta contra a corrupção confluiu com os demais focos de insatisfação das camadas médias tradicionais, assumindo centralidade. Paradoxalmente, a questão da corrupção foi manipulada para ajudar a derrubar um governo que contribuía para as investigações e colocar no poder um grupo político corrupto e interessado em barrar as investigações" (2017).*

O destaque feito pelo economista acerca do avanço desse populismo de direita interessa-nos, de modo particular, para pensarmos aquilo que tem sido amplamente descrito no cenário acadêmico acerca do crescimento do conservadorismo no campo educacional e, especialmente, os efeitos de um espectro cultural fascista para refletirmos sobre a Educação, a escola e a manutenção da História enquanto disciplina escolar. Destacaremos nesse contexto dois aspectos particulares: a expansão do movimento Escola Sem Partido e o processo de construção, no interior desse contexto cultural ultraconservador e de golpe de Estado, da proposta de uma base nacional curricular (BNCC) para o país.

## A criminalização do professor como meta: o Brasil em tempos de Escola Sem Partido

> *É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores tem pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.*
>
> Henry Giroux

Refletir sobre o panorama da Didática das Ciências Sociais na América Latina e os atravessamentos provocados pelos combates falados e escritos de Joan Pagés, nos diversos percursos trilhados por diferentes pesquisadores, pressupõe refletir também sobre os contextos políticos e sociais nos quais se inserem o trabalho docente. No Brasil, dois cenários se singularizam, a saber: a amplificação do processo discursivo do movimento Escola Sem Partido pela sociedade civil e a história por detrás da construção da BNCC. Cenários correlatos que esclarecem as razões pelas quais o conhecimento histórico vira território de perigo e o direito ao pensamento, que nos parecia dotado de solidez, se desmancha no ar. Comecemos observando uma manifestação, dentre milhares outras similares, no cenário das redes sociais contemporâneas:




Fonte: PENNA, Fernando. Ódio aos professores.

A imagem acima, retirada da página do Movimento Escola Sem Partido em uma rede social, abre o texto seminal do professor Fernando Penna (2015). Trata-se de um texto que demarca um dos primeiros exercícios de qualificação e entendimento das estratégias discursivas utilizadas pelo movimento, sendo ele o que mais se expande hoje no cenário onde leigos discutem e buscam afetar a educação nacional. Ali propõe-se algo que ganhou força no debate público nacional acerca dos professores: que estes são sujeitos abjetos, aos quais a sociedade deve virar-se ou para fazer justiça com as próprias mãos ou para buscar sua criminalização. Juntamente com o processo de desqualificação e a busca de criminalização do professor, o movimento cuida também de desqualificar referentes teóricos utilizados pelo debate educacional, o que se dá por meio de estratégias comunicativas que se disseminam por múltiplos espaços da sociedade civil. A imagem abaixo, também recolhida pelo professor Fernando Penna, é um bom exemplo dessa estratégia. Nela, o advogado idealizador do movimento publica em sua rede social uma imagem caricatural de Antonio Gramsci apresentado como um vampiro associado a Paulo Freire, ambos submetidos ao efeito da estaca eliminadora de vampiros representada pelo "Escola Sem Partido".




Fonte: PENNA, Fernando. Ódio aos professores.

Os elementos escolhidos para a produção do meme disponibilizado na internet pelo fundador do movimento Escola Sem Partido envolve a evocação de signos profundamente espraiados no imaginário popular quando se deseja atribuir efeitos negativos a algo. Um vampiro como referência intelectual, que se alimenta do sangue de quem é mordido e morto, acompanhado por outro vampiro que espalha pânico por onde passa, ambos jurados de morte pela estaca do Movimento Escola Sem Partido. Elementos consistentes no sentido de trazer aspecto desse imaginário popular, fragmentados naquilo que se apresenta como possibilidade explicativa e, consequentemente, constituídos e constituintes por um discurso superficial e, por essa razão, de fácil expansão.

Sob o mote "Diga não à Doutrinação", o movimento Escola Sem Partido tem sua origem em 2004, mas ganha projeção midiática e expansão pela sociedade civil a partir de 2014, o ano da reeleição da presidenta Dilma Rousseff. Sua operação se dá por meio de vários mecanismos. A Internet e as redes sociais são os espaços nos quais sua ação se vê amplificada em termos comunicativos. Parte do que é postado nas redes sociais dissemina-se por meio de grupos de *Whatsapp* para famílias, Igrejas e grupos diversos da sociedade civil, com ênfase para profissionais liberais que se unem às vozes que propagam as promessas de controle integral da vida escolar dos próprios filhos. O movimento apresenta sua perspectiva de monitoramento, controle e criminalização de professores por meio do seguinte texto de apresentação em sua página oficial:

> *" A imensa maioria dos educadores e das autoridades, quando não promove ou apoia a doutrinação, ignora culposamente o problema ou se recusa a admiti-lo, por cumplicidade, conveniência ou covardia. O EscolasemPartido.org -- único site em língua portuguesa inteiramente dedicado ao problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos -- foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país. (...)*
>
> *Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la). Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de idéias nas escolas brasileiras."*

Militando em torno da tentadora promessa feita às famílias de que seus filhos serão blindados diante de qualquer ação doutrinária de professores, a premissa do movimento Escola Sem Partido encontra uma legião de seguidores que passam a naturalizar a proposta de converter professores em sujeitos abjetos, criminosos e passíveis de encarceramento.

Não nos estenderemos aqui no detalhamento acerca da construção desse movimento, mas interessa-nos evidenciar aspectos de sua discursividade e, especialmente, o fato de que, conforme destacou Elizabeth Macedo, "se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular" (2017). Além disso, o

movimento associa-se, indiretamente, à disseminação de interpretações obscurantistas a respeito dos mais diversos temas, que atacam a legitimidade do conhecimento científico e filosófico e se espalham pelas redes sociais.

Todavia, um dos principais modos de operação e expansão do Movimento Escola Sem Partido hoje se dá por meio da articulação de bases parlamentares em níveis municipal, estadual e federal.




Fonte: Coletivo Professores contra o Escola Sem Partido. Consulta em março de 2018. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1AbaBXuKECclTMMYcvHcRphfrK9E&ll=-12.022012016264625%2C-49.64449972500006&z=4

O mapa acima, derivado de uma ação de monitoramento contínuo nascido da dissertação de Mestrado de Fernanda Moura (2016), revela o quadro atual envolvendo os projetos legislativos municipais, estaduais e federais em curso por todo o Brasil relativos à ações de censura e/ou criminalização de professores. São projetos que possuem diversos escopos, mas que, de um modo geral, caracterizam-se por pertencerem a partidos políticos e/ ou vereadores/deputados conservadores. A origem da maior parte dos projetos está centrada na ação legislativa dos filhos do Deputado Federal presidenciável Jair Bolsonaro, que durante o processo de Impeachment da presidenta Dilma Rousseff dedicou seu voto à memória do General torturador de Dilma, em um claro e marcante episódio de apologia ao crime de tortura. A maior parte dos projetos estabelece ou a interdição de abordagem de determinadas temáticas, sendo as questões de ordem da sexualidade e gênero as que se situam na linha de frente das tentativas de interdição, ou mesmo a censura generalizada ao trabalho do professor com base na valoração liberal da centralidade da posição das famílias envolvendo valores educacionais. Entretanto, como demonstrou Nora Krawczyk (2018), famílias e comunidade escolar são chamadas a atuar na escola apenas como vigias e delatores, e não como parceiros na construção e avaliação dos processos educativos. Em 15 de março de 2017, antes da publicação da versão da BNCC divulgada já no contexto do governo pós golpe, o Ministério da Educação convocou a imprensa através de sua Secretária executiva e fez circular por toda a mídia nacional uma foto com representantes da bancada Evangélica, na qual era celebrado o compromisso do MEC em retirar do texto da BNCC toda e qualquer referência às questões de gênero. Nesse sentido, para pensarmos os desenhos constituídos em torno da BNCC de História, não podemos perder de vista a força dessa vinculação discursiva, as imbricações entre um texto curricular que se espraia como o primeiro texto de referência nacional e as múltiplas manifestações de conservadorismo que atravessaram sua construção.

## Vigiar e controlar: a Base Nacional Comum Curricular do Brasil pós-golpe

*No me gaste las palabras*
*no cambie el significado*
*mire que lo que yo quiero*
*lo tengo bastante claro [...]*

*si escribe reforma agrária*
*pero sólo en el papel*
*mire que si el pueblo avanza*
*la tierra viene con él [...]*

*no me ensucie las palabras*
*no me quite su sabor*
*y límpiese bien la boca*
*si dice revolución*
*(Mario Benedetti. Las palabras)*

O conservadorismo em expansão na sociedade brasileira, associado às políticas de precarização da educação nacional em busca de garantir espaços (e verbas) à iniciativa privada, tem favorecido uma poderosa (e desastrosa) vinculação entre o movimento Escola Sem Partido e as ações de estruturação de uma Base Nacional Curricular, em curso desde o governo Dilma Rousseff. A guerra em torno das narrativas a serem promulgadas como futuro do conhecimento histórico escolar ocorre, portanto, em um cenário de extrema fragilidade da democracia brasileira, já sinalizado há alguns anos. O desaparecimento recente do recorte da História temática dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial traduz a tentativa de silenciamento, ou até de censura de perspectivas, sujeitos históricos ou do próprio campo investigativo do Ensino de História. Os efeitos dessa associação para uma nova configuração do Ensino de História serão objeto de nossa reflexão a partir desse ponto.

Como visto, de um lado há movimentos como o Escola Sem Partido, que demonizam professores. De outro lado, *youtubers* ou páginas apócrifas em redes sociais veiculam informações que, em seu ponto de vista, escancaram as "mentiras que professores contam" e recuperam "a verdade" sobre temas como evolução da humanidade, conceitos sociais, fatos históricos, esfericidade da Terra, entre outros. Esses movimentos difundem desconfiança sobre a autoridade docente, no que se refere ao domínio de conhecimentos e de habilidades que permitem a construção e reconstrução de saberes por parte dos mais jovens. Para ampliar esse quadro, governos estaduais e municipais apoiam-se em supostas crises financeiras para parcelar salários, fechar escolas, reduzir oferta da merenda, eliminar carga horária dedicada a estudos e planejamento, inviabilizar projetos alternativos, entre outras iniciativas que vilipendiam a profissão e impedem o seu exercício por professores que atuam e se entendem como intelectuais transformadores, conforme denúncia expressa pela Associação de Professores Municipais de Porto Alegre, por exemplo, e que pode ser encontrada em cenários similares espalhados por todo Brasil.

Tal quadro abre espaço para materiais didáticos padronizados, em que as aulas estão previamente organizadas, os objetivos de aprendizagem já foram estabelecidos, as atividades estão prontas e até os instrumentos de avaliação podem ser reproduzidos.

Como explicou Michael Apple (1989), para a realidade estadunidense de algumas décadas atrás, trata-se de produzir materiais didáticos e currículos “à prova de professores”. É quase desnecessário mencionar as consequências, na a formação docente, dessa dupla que agride a dignidade dos professores na carne e no espírito. A esse respeito, Joan Pagès, Neuz González e Antoni Santisteban (2011) afirmam a necessidade de reconhecer professores como produtores de conhecimento, tanto no cotidiano da sala de aula quanto em suas iniciativas de pesquisa. Desse modo, afirma Pagès (1993), toda reforma curricular que não considere primordialmente os professores que a vão implementar está destinada ao fracasso.

No Brasil, há controvérsias quanto à necessidade de um currículo comum para todas as escolas, porém, a Constituição Federal de 1988, responsável por firmar as bases da democracia após a última ditadura, menciona tal ação como responsabilidade da União. Além disso, a Constituição reconheceu a importância da Educação e referiu-se especificamente ao ensino de história: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988)”. Desse documento fundamental, houve uma série de desdobramentos oficiais.

Em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9393/1996), que reforça o compromisso com um currículo mínimo (art. 26). Porém, na prática, as decisões sobre o currículo no Brasil são tomadas sob forte peso da tradição, das escolhas das editoras que produzem os livros didáticos e das exigências de avaliações externas. Ainda assim, devemos considerar também a existência de projetos alternativos à essas pressões, sejam eles coletivos (De Rossi, 2003) ou individuais (Almeida, 2014). Ao longo dos últimos 20 anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais– que são obrigatórias mas não chegam a delimitar um currículo mínimo- cuja função é a de orientar políticas para a organização das escolas e dos currículos, além de incluir os parâmetros a partir dos quais a BNCC deveria ser escrita.

No caso da História, existem ainda as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem o artigo 26-A na LDB e obrigam o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a educação básica. Portanto, docentes brasileiros/as possuem o dever de reconhecer, de forma diversa e positivada, a agência histórica de africanos, afro-brasileiros e indígenas no seu trabalho pedagógico.

O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) retomou a obrigatoriedade legal de oferecer conteúdos mínimos, mas a partir da perspectiva de delinear direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Foi a partir dessa nomenclatura que se desenvolveu a primeira proposta da BNCC. O PNE, à época de sua aprovação, foi considerado um portador de avanços (Dourado, 2014), ainda que com muitos aspectos criticáveis, como por exemplo, a possibilidade de financiamento público de instituições privadas.

O Ensino Superior também será impactado pela obrigatoriedade de uma Base Nacional Comum Curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, publicadas em julho de 2015, fazem referência direta à BNCC e alertam para a necessária articulação entre teoria e prática, buscando equilíbrio entre o conhecimento da ciência de referência e os conhecimentos sobre a escola, a aprendizagem e o ensino. É difícil prever de que maneira a BNCC afetará os

currículos das Licenciaturas em História, mas certamente, mais do que incluir ou excluir conteúdos, ela poderá incidir na concepção de conhecimento histórico na Educação Básica que perpassa os cursos, além de exigir um repensar do perfil do egresso.

Esse panorama poderia bastar para contextualizar o processo de discussão da BNCC. Entretanto, em 2016 acontece o Golpe: já não há normalidade democrática no país. Assim, a reflexão sobre esse processo não pode se concentrar apenas nos textos legais. Precisamos olhar para as disputas internas que envolveram historiadores, professores de história, jornalistas e a opinião pública. Além disso, devemos também considerar que as decisões tomadas a partir de agora correspondem a um governo ilegitimamenteeleito, cujas ações denotam autoritarismo, truculência e obscurantismo. Esses três elementos ficam explícitos na entrevista concedida pelo Ministro da Justiça ao Correio Braziliense (2018), tratando a intervenção militar no Rio de Janeiro.

Sabemos que a BNCC não é currículo. Joan Pagès, em sua tese de doutorado já citada, analisou as complexas transformações que envolvem o trabalho de professoras e professores de História ao construir, sozinhos ou em coletivo, seus currículos diante de demandas oficiais, sejam elas mais ou menos diretivas. Os direitos, objetivos ou competências propostos orientarão, em teoria, as tomadas de decisão de professores de história no Brasil, que ainda serão responsáveis por compor os demais 40% do currículo com temas regionais e outros quaisquer da sua escolha (ou daquela dosistema de ensino em que esteja). Tal ideia pode ser refletida em tensões de diversos matizes, sendo a maior delas entre a autonomia da comunidade escolar e a responsabilidade do Estado. Por um lado, cada comunidade deveria ter o direito de organizar seu currículo a partir das demandas locais e das características de sua comunidade, entretanto, sabe-se que por razões diversas, esse espaço de autonomia pode ser ocupado por sistemas de ensino de caráter privado. A Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) manifestou-se contrária à BNCC desde sua primeira versão, justamente por acreditar que qualquer tipo de proposta curricular nacional significa imposição e cerceia o entendimento da docência como produção intelectual.

A primeira versão para a disciplina de História pautou-se na proposição de direitos e objetivos de aprendizagem, que deveriam ser articulados em quatro eixos: noções de tempo, conceitos, participação democrática e linguagens. Ficou evidente a tentativa de romper com a cronologia linear progressiva e com a perspectiva eurocêntrica, já que boa parte dos objetivos diz respeito a processos históricos brasileiros, com menções à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Para os três últimos anos de escolarização (15 a 17 anos de idade) as abordagens são amplas e propõem aprofundamento nos mundos africanos, americanos, europeus e asiáticos. Visualizava-se certa variedade de articulações espaciais, temporais e temáticas, em potencial.

As três versões posteriores podem ser analisadas em conjunto, pois têm em comum o abandono da tentativa de ruptura com os cânones tradicionais do ensino de história no Brasil (Nadai, 1993), apenas ensaiada na primeira versão. Os critérios de escolha dos profissionais responsáveis por redigir a proposta foram modificados, e nenhum deles – até o ponto em que seus nomes foram divulgados – possuía experiência com pesquisa em Ensino de História. Além disso, aparentemente os pareceres críticos sobre a primeira versão não foram considerados, pois a maioria deles tendia a apoiar a proposta, embora sugerissem muitos ajustes, recortes ou ampliações. Assim, apesar do acúmulo de críticas às perspectivas excludentes da história ensinada no Brasil, parece

que houve pouca disposição, por parte de quem conduziu a proposta que já está em vigor, em modificar as estruturas que sempre orientaram currículos (oficiais ou não) e livros didáticos no Brasil.

Conforme o vocabulário adotado na versão definitiva, houve um salto da responsabilização do Estado sobre "direitos e objetivos de aprendizagem" para a responsabilização individual de docentes e estudantes acerca da demonstração "aprendizagens essenciais" a partir de "conhecimentos e competências". Apesar de o documento final, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, repetir trechos da legislação que o precede, o que se concretiza é o deslocamento para o que, com Michael Apple, poderíamos chamar de neoconservadorismo na Educação. A recuperação das competências e habilidades; a ênfase em modalidades individuais de crítica e de agência social, como é o caso da super valorização do empreendedorismo em detrimento das condições reflexivas em torno de múltiplas possibilidades de valorização do protagonismo social do jovem, por exemplo; a falta de compromisso com o anti-racismo, com a equidade de gênero e com o combate às desigualdades sociais (dentre outros aspectos); o predomínio de habilidades de complexidade baixa e média (tais como identificar, apontar e conhecer); a ausência das dimensões de pesquisa e de cidadania na compreensão do papel do ensino de História; o apagamento da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, são alguns indícios desse deslocamento.

Fica evidente na redação do documento a preocupação em criar uma linguagem que pareça neutra. Talvez isso demonstre que a equipe de redatores comungava da crença – ou da aposta – de que a repetição de uma sequência de conteúdos, muito próxima ao que tradicionalmente se encontra pelas escolas do país, traria a sensação de que a proposta é consensual. Mesmo assim, foi necessário certo esforço para justificar a mudança de "direitos de aprendizagem" para "competências", esforço esse que foi reiterado pelo Parecer final do Conselho Nacional de Educação em 2017. Ambos os documentos procuram demonstrar que os termos são usados como sinônimos, como se não tivessem outros usos e entendimentos e fossem desprovidos de historicidade e intencionalidades.

As competências gerais da Educação Básica englobam aspectos referentes ao acúmulo e valorização dos conhecimentos das ciências, o exercício de atitudes investigativas, a valorização das expressões artísticas, o uso de diversas linguagens, incluindo as digitais, a valorização da diversidade cultural, a capacidade de argumentação e de posicionamento, o cuidado com a saúde física e mental, o exercício do acolhimento do outro, o respeito aos direitos humanos e a ação pessoal e coletiva. Não há lista de competências específicas para o Ensino Fundamental, apenas as competências de cada Área.

No caso da de Ciências Humanas, formada pelos componentes curriculares História e Geografia, há sete competências específicas, cujas formulações reiteram o caráter asséptico mencionado acima:

> 1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar *o respeito à diferença* em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
> 2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando

suas variações de significado no tempo e no espaço, *para intervir em situações do cotidiano e se posicionar* diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e *propondo ideias e ações* que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o *acolhimento e a valorização da diversidade* de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. *Comparar eventos* ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, *para negociar e defender ideias e opiniões* que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. *Utilizar* as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização,distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BNCC, 2017)

Os trechos em destaque denotam a postura perante a diversidade e o teor individualista das competências com potencial de ação cidadã fora da sala de aula. As competências que se referem especificamente à constituição do pensamento histórico limitam-se à comparação de eventos e ao uso de linguagens variadas, à exceção da competência 5, que de fato exige que conhecimentos históricos sejam mobilizados em situações de protagonismo – mesmo assim, restrito ao individual.

A equipe que redigiu o documento ressalta logo de início que a história que se ensina na escola obedece ao que a historiografia determina: "A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de *referências teóricas* capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados"(p. 395). Uma interpretação possível dessa redação é a de que as narrativas históricas não podem ser construídas na escola, logo, o processo de ensino deve realizar a transferência da teoria previamente produzida em outros lugares para a escola.

Na sequência, apesar de se reconhecer que diferentes sujeitos fazem história e a interpretam, o texto entende que conflito e conciliação seriam movimentos naturais do curso da história, bastando que cada um a eles se adapte. O ensino de História contribuiria para essa adaptação a partir da "capacidade de comunicação e de diálogo [...] que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos." (2017). A autoria não especifica quais seriam essas contradições, nem como se entende a dita "superação". A responsabilidade pelo enfrentamento é do sujeito no singular, que pode propor soluções, mas não há horizonte para participação ativa – elemento constantemente recuperado por Pagès em suas produções (2015).

Nesse ponto, a proposta aborda as questões metodológicas, enfatizando a necessidade de se utilizar diferentes linguagens e fontes, tomadas como “facilitadoras” da compreensão dos processos históricos (p. 396). A manipulação de fontes e documentos proporcionaria o entendimento de cada estudante como sujeito histórico, pela assunção de uma “[...]‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos”. Tal atitude se constitui por cincoprocessos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. O contraste com os quatro eixos propostos na primeira versão -noções de tempo, conceitos, participação democrática e linguagens - evidencia tanto a ausência de compromisso com a formação cidadã, quanto o desconhecimento – para dizer o mínimo – da literatura do campo do Ensino de História.

Um indício dessa desconsideração é o fato de que devem ser incorporadas às reflexões de ordem teórica as exigências legais sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Ou seja, tais assuntos não seriam da ordem teórica.

> *A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (p. 399)*

Percebe-se, no trecho, contradição ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, que deveriam ser obedecidas pela BNCC. Em primeiro lugar, há contradição pela premissa de que estudar história e cultura africana, afro-brasileira e indígena é necessariamente estudar o “outro”, dado contestado pelo censo do IBGE de 2010, quando 47,7% da população do país identificaram-se como branca, 43,1% como parda e 7,6% como preta. Ainda, 2 milhões de pessoas declararam-se amarelas e 817 mil como indígenas.Em segundo lugar, a incongruência se dá aolimitar-se a educação das relações étnico-raciais a um compromisso com a “alteridade”, e a compreensão de que diferentes referências culturais podem existir. As relatoras e relatores das mencionadas Diretrizes enfatizaram que essa abordagem, limitada a tomar conhecimento do tema como um anexo, não contribui para a construção de uma nova educação das relações étnico-raciais e para o combate ao racismo no país.

> *É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (p. 17)*

Nesse sentido, o foco assumido no texto da História em desenvolver o ‘pensar historicamente’é importante, mas não suficiente para que os objetivos propostos para a Educação Nacional desde 1988 sejam cumpridos. Raciocínio semelhante aplica-se à literatura do Ensino de História: há aproximações quanto à conexão entre passado e presente, à valorização da diversidade de fontes e linguagens e às diferentes

habilidades intelectuais e técnicas envolvidas no desenvolvimento do pensamento histórico. Entretanto, está ausente no texto o compromisso com ação cidadã; o combate ativo às desigualdades de gênero, raça e classe; a perspectiva inclusiva; a ruptura com o eurocentrismo e com cronologias lineares e unívocas e o diálogo com as culturas juvenis, entre diversos outros aspectos que permeiam as demandas contemporâneas do ensino de histórico, conforme destacam Pereira, Meinerz e Pacievitch (2015).

Assim, as competências específicas do componente curricular História estão alinhadas com aspectos importantes para o ensino de História, mas são pouco exigentes quanto à produção de conhecimento por parte de estudantes e docentes, bem como quanto ao enfrentamento das desigualdades (sociais, de gênero, raça, classe, entre outras) em suas especificidades.

As orientações específicas para os Anos Iniciais e Finais seguem o mesmo teor das orientações gerais: trata-se de um método ou exercício de pensamento para que sujeitos possam se identificar pelo contraste com o outro “[...] e que cada um apreende o mundo de forma particular”(p. 401). Com relação às habilidades propostas para os anos iniciais, há predomínio absoluto da identificação de informações, mesmo quando se abordam temas sensíveis, como a escravização e a diáspora africana, questões como o racismo não são mencionadas, devendo o estudante limitar-se, nessa situação, a “analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira” (p. 410-411). Além disso, a diáspora africana é mencionada na Unidade Temática intitulada “As questões históricas relativas às migrações”. Portanto, não se trata aqui apenas de que a autoria da proposta perdeu a oportunidade de respeitar as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas de incorreção conceitual, ao alocar diferentes deslocamentos populacionais de forma descontextualizada na categoria “migrações”, escamoteando suas consequências díspares ao longo da história e na contemporaneidade. Optamos por não desenvolver, nesse texto, a análise do conjunto de equívocos conceituais e inadequações teórico-metodológicas detectáveis no documento.

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a autoria da versão definitiva manteve a adoção de três procedimentos básicos, que podem ser resumidos na identificação de eventos da história ocidental em ordem cronológica, na seleção de fontes documentais e na interpretação de diferentes versões (p. 414). Novamente, as proposições dialogam com habilidades importantes do ensino de História, mas são limitadas ao ignorarem a protagonismo de professores e estudantes na produção de conhecimentos.

Questões ligadas a gênero, raça e classe, quando aparecem, são tomadas como anexos de processos globais. A ideia de progressão dos conhecimentos parece ter sido representada pelo aumento das habilidades iniciadas com verbos tais como explicar e analisar. Porém, isso não significa necessariamente que há ampliação na complexidade das habilidades, tendo em vista a ausência da possibilidade de produção de conhecimento histórico em sala de aula. Há, ainda, alguns equívocos conceituais como, por exemplo, a indução ao vínculo negativo entre processos migratórios contemporâneos, diversidade e o terrorismo.Os fenômenos estão relacionados, mas a formulação dessa habilidade induz a uma interpretação negativa dos encontros entre culturas como se a diversidade fosse a causa dos conflitos.

Em síntese: a BNCC, em sua versão final para o Ensino Fundamental, ignora a tradição da literatura do ensino de História, na qual a produção de Pagès é testemunho para o mundo iberoamericano. Além disso, se desresponsabiliza pelo combate às desigualdades, limitando os papeis de estudantes e docentes aos de assimiladores e transmissores, sujeitos que devem, apenas, reconhecer seu lugar social e identificá-lo como diferente dos demais. Problematizar ou questionar não são verbos para o ensino de História pós-golpe, em sua voz oficial.

## Considerações finais: sobre caminantes, caminhos e reencontros

*Caminante, son tus huellas el camino y nada más;*
*Caminante, no hay camino,se hace camino al andar.*
*Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás*
*se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.*
*Antonio Machado*

Para finalizar nossas reflexões, pareceu-nos inspirador, favorecer um encontro de sentidos acerca do convite reflexivo sobreo ato de caminhar presentes em Guimarães Rosa e António Machado. Ambos reiteram a força por detrás da ideia de que o caminho se faz ao caminhar. Em que pese o fato de que, durante a escrita deste texto, não nos encontramos no melhor dos cenários em relação à História Brasileira recente, na medida em que vivenciamos o fluxo de um Golpe Midiático-Jurídico-Parlamentar, há de se caminhar, afinal, escolhemos como ofício um saber que nos impele continuamente à ação e à reflexão a respeito do mundo em que vivemos. Se os destroços de uma América Latina violentada se acumulam a nossos pés mais uma vez, não podemos deixar de sentir o sopro dos ventos do sonho, que nos empurram para o futuro, ao sabor da utopia. Joan, com seu combate à ditaduras, à políticas excludentes e a todo tipo de violação de direitos, é testemunho da necessária coragem cívica para seguirmos agindo sobre a história e produzindo conhecimento que permita a continuidade da luta, nas escolas e nas universidades. Se é parte do ritmo da modernidade que nossos sonhos se dissolvam no ar, também é, dialeticamente, sua reconstrução contínua.

Se a utopia se expressa na imaginação de outros mundos, essa imaginação se fertiliza das nossas insatisfações profundas com o tempo presente e se conecta com nossas vivências temporais. Para Russel Jacoby, é potência para o outro totalmente novo, mas é plausível e sempre possível. É o vento que areja o querer mudar o mundo e impele a enfrentar o que não é justo.

Para Hannah Arendt, nossa tarefa no mundo é compreendê-lo e trabalhar para que não seja deserto. Viver nessa constante luta é desgastante e, por vezes, o deserto ameaça sufocar. Para a pensadora, é por isso que precisamos do amor e da amizade, oásis que, quiçá, permitam que o vento da utopia nos levante para outros voos. Os encontros com Pagès são, para todos nós, esses momentos de oásis, em que a partilha dos saberes e das esperanças permite recolocar em foco os nossos projetos e seguir trilhando os caminhos do ensino de História na América Latina.

## Referencias Bibliográficas:


- **Almeida, F.** (2014). Narrativas e (re)invenções de uma professora em movimento. História Hoje. São Paulo, v.3, n.6, pp.325-339. Disponível em: http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/149/118 Acesso em: 21 jan. 2016.

- **Apple, Michael** (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- **Apple, Michael** (2003). *Educando à direita*. São Paulo: Cortez.
- **Bastos, P.** (2017). Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Rev. econ. contemp.* [online]. vol.21, n.2 [citado 2018-03-24], e172129.
- **Benedetti, M.** (2000). *Canciones del más acá*. Buenos Aires: Sudamericana.
- **Benjamin. W.** (1994). O Narrador. In: Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.
- **Berman, M.** (1986). Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo, Companhia das Letras.
- **De Rossi, V.** (2003). Projetos político-pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, pp. 319-337, dez.
- **Dourado, Luis Fernandes** (2014). Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 8, n. 16, pp. 3-11.
- **Giroux, H**. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.
- **González, N; Pagès, J; Santisteban, A.** (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? In: Miralles, P.; Molina, S.; Santisteban, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. AUPDCS. Murcia, 1 vol., pp.221-231. Disponível em: <https://goo.gl/gqDyr5>.
- **Jacoby, Russel** (2007). *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- **Krawczyk, N.** (2018). *Escola sem Partido e as ameaças ao Direito à Educação: a quem interessa?* Conferência ministrada no encontro EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: LIBERDADE DE ENSINAR E DIREITO DE APRENDER. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 04 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/direitoshumanosemdebate/>
- **Le Goff, J.** (1994). História e Memória, Campinas, UNICAMP.
- **Lucena, C. et alii** (2017). A crise da democracia brasileira. Uberlândia, Navegando publicações.
- **Macedo, E**. (2017). As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educ. Soc.* [online]. vol. 38, n.139 [citado 2018-03-24], pp.507-524.
- **Moura, F.** (2016). "Escola Sem Partido": relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. Dissertação de Mestrado, UFRJ.
- **Nadal, Elza** (1993). O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.13, n.25/26, pp.143-162, set.92/ago.93.
- **Nora, P**. (1994). Lieux de Memoire. Paris, Gallimard.
- **Pagès, J y Santisteban, A.** (orgs.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: UAB.
- **Pagés, J.** (1993). El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del currículum de Ciències Socials del Cicle Superior d'EGB a Catalunya. 725f. Tese Doutorado. Departamento de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Pagès, J.** (1994). "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado". Signos. Teoría y práctica de la educación 13, pp. 38-51
- **Pagés, J.** (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.19, n.3, pp.17-34.
- Penna, F (2015). Ódio aos professores. Disponível em: https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/
- **Pereira, N; Meinerz, C; Pacievitch, C.** (2015). Viver e pensar a docência em história diante das demandas sociais e identitárias do século XXI. *História e Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, pp. 31-53.
- **Pollak, M**. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, pp. 3-15.*

- **Rezende, R**. (2017). O visível e o invisível nos espelhos d'água: a potencialidade educativa das narrativas no apontamento de possíveis relações humanas com a água. Juiz de Fora, Tese de Doutorado, UFJF.
- **Rosa, J.** (1979). Grande Sertões Veredas. José Olympio.

**Documentos:**

- ANPED. *Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf>.
- BRASIL, *Constituição Federal de* 1988, art. 242 par. 1º.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: MEC, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015. Resolução n.01 de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Resolução n.02, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: <https://goo.gl/FS9YMc>. Acesso em 15 maio 2018.
- CORREIO BRAZILIENSE. "Não há guerra que não seja letal", diz Torquato Jardim ao Correio. 20 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://goo.gl/Hkbi8u>.
- IBGE. Censo demográfico: 2010: características da população e dos domicílios : resultados do universo. Brasília, 2010, p. 62.

# CAPÍTULO 11

# La conciencia ciudadana y La conciencia histórica

*Mariela A. Coudannes Aguirre*

## Género, curriculum y movilización feminista en la Argentina actual. La construcción de conciencia vinculada a la ampliación de derechos de las mujeres

*Marchando te conocí, parando dije que sí y desde el 8M, loquita quedé por ti,*
*fue tanto, tanto el clamor que mareadita quedé sin una gota de alcohol…*
*Y me libera, me libera la marea, y me empodera, me empodera la marea…*
*Como marea si marchamos todas juntas, como marea si paramos todas juntas*
*como marea si gritamos todas juntas, como marea si bailamos todas juntas.*
*Y nos paramos, nos paramos, nos paramos todas juntas contra el patriarcado…*
(Marea Feminista, cumbia interpretada por Natalia Oreiro)

Los estudios de género en el mundo occidental reconocen diversos aportes, primero de los avances del movimiento feminista en el siglo XX, y luego del ámbito académico, actualmente en permanente interacción. Los primeros desarrollos respondieron fundamentalmente a la crítica de la evidente situación de desequilibrio entre el status oficial y real de las mujeres en los años sesenta. El concepto de patriarcado, de origen antropológico, fue definido como el esquema de dominación familiar que pasa a ser esquema de dominación social de las mujeres gracias a la acción del estado. En busca de una teoría sistemática se propuso una definición de "género" como *"condicionamiento de la posición de las personas en la organización social, como principio organizativo de la sociedad y generador de jerarquía dentro del sistema"* (Fernández Valencia, 2001, p. 78). El estudio de las relaciones entre los sexos en cualquier nivel de la vida social, privado y público, es, en definitiva, un estudio de relaciones de poder donde la diferencia de género es una forma primaria de la desigualdad, pero no es la única, por lo que debe articularse con las diferencias raciales y de clase social. Hace ya varios años quien escribe realizó una encuesta en distintos tipos de escuelas de la ciudad, de ésta surgió que la imagen tradicional de género era muy fuerte en los y las adolescentes de condición socioeconómica más baja, en casi todas, no obstante -aun aceptando su condición de trabajadoras y profesionales-, las mujeres no debían descuidar su rol de madre y ama de casa (Coudannes Aguirre, 2011).

En el plano educativo debe mencionarse la tarea pionera del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer a cargo de Gloria Bonder y Graciela Morgade, desarrollado entre 1993 y 1996. Su objetivo era promover el reconocimiento de las mujeres, en pos de la equidad entre los géneros. Las líneas de trabajo incluían:

> *... la transformación de la currícula de todos los niveles de la enseñanza, la modificación del lenguaje y de las pautas de comportamiento en las instituciones educativas, así como de las concepciones ideológicas discriminantes que caracterizaban a sus agentes. (...) Pero, entre otras cosas, el empleo de la noción «género», incomodaba a la jerarquía eclesiástica. En su opinión, género desplazaba hacia la cultura lo que pertenecía a la naturaleza. Los sexos eran una creación esencial del orden biológico, con funciones inexorables que no podían ser alteradas mediante operaciones del lenguaje.* (Barrancos, 2010, p. 323)

A pesar de los buenos propósitos de esta iniciativa, los contenidos sobre sexualidad y género siguieron teniendo escasa presencia en las instituciones educativas. En el actual Diseño Curricular para Educación Secundaria Orientada de Santa Fe (ME, 2014) -provincia de pertenencia de quien escribe-, la perspectiva aparece en la base de numerosas asignaturas lo cual evidencia voluntad de innovación. Sin embargo, a pesar de incluir explícitamente contenidos transversales de Educación Sexual Integral, las mujeres -entre otros actores- permanecen invisibles en los abordajes del pasado. Localmente se cuenta también con los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (ME, 2016) en cuya redacción han trabajado equipos especialmente convocados; en dicho documento se sugiere una mirada histórica para el análisis de la problemática puntual de los “vínculos violentos” pero la lógica de los contenidos disciplinares propiamente dichos no se modifica. La asignatura en cuestión sigue siendo poco permeable a recomendaciones de larga data como la incorporación de temas nuevos y la revisión de los ya clásicos, es decir, aquellos aspectos de la vida social en los que se ha considerado que los hombres tenían protagonismo como la política o la economía (Fernández Valencia, 2001), o la necesidad de evitar que la historia de las mujeres se convierta en un mero agregado a la historia androcéntrica, es decir una mera compañía de las tareas de los hombres. El varón daba la medida de lo que debía ser investigado: los temas “fuertes” en términos de jerarquía masculina (Morant, 1999). No sería aventurado suponer que similares situaciones se perpetúan en otras jurisdicciones.

¿Cómo se explica entonces la toma de conciencia en el colectivo de mujeres argentinas de la necesidad de ampliar sus derechos? No tendría relación con el curriculum prescripto o con la investigación académica sino con la movilización masiva en torno al creciente flagelo de los femicidios (movimiento “Ni una menos”, surgido en 2015), la internacionalización del Paro de Mujeres (2017) y las marchas por el “aborto legal, libre, seguro, gratuito”, campaña que comenzó hace más de diez años pero que recién en 2018 vio posibilidades concretas de aprobarse como proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo en el Congreso de la Nación, sin éxito finalmente. No es extraño, según algunos trabajos recientes ello ha venido sucediendo también en otros países, donde la visualización de

> “un *destino compartido con las mujeres aumentó el activismo feminista hasta que uno controló los otros componentes de la conciencia feminista [ingreso familiar, nivel educativo, estructura de roles dentro de la familia, identidad social, etc.]… La sensación de que las mujeres enfrentan circunstancias similares es importante (…) cuando se considera que esas similitudes son una fuerza social que generalmente socava las oportunidades y el bienestar de las mujeres [y estas comienzan a tejer redes]”.* (Traducción propia de Swank y Fahs, 2017, p.7).

Otro término se instaló con fuerza para expresar esta nueva realidad -“sororidad”- es decir, solidaridad, empatía, apoyo mutuo y colaboración entre las mujeres como

resistencia pero también como acción concreta frente a la intolerancia y al juzgamiento de las que deciden abortar.

La inminencia de los cambios normativos, vistos como posibilidad de ampliar los derechos por parte de algunos/as, y como amenaza a la familia y a los roles sociales tradicionales por otros/as, llevó a que se hablara del tema "en todos lados" y que apareciera hasta en las ficciones televisivas gracias al fuerte posicionamiento del colectivo de actrices. Los medios facilitaron la circulación de la información, mediante la difusión de encuestas o la transmisión de los discursos legislativos pero también generando intercambios en ámbitos más informales, contribuyendo decisivamente a la masificación, aunque no siempre a la profundización, del debate[1].

El avance de la "marea" que no teme reconocerse como "feminista" cuando hasta hace poco su expresión era equivalente a una fuerte condena social que tendía a patologizar y a aislar a quien osara reconocerlo públicamente, plantea preguntas y desafíos al curriculum escolar y sus finalidades en relación con la formación de la ciudadanía. ¿Se podrá seguir desoyendo la importancia de la temática e ignorando los debates en el aula? ¿Se verá desbordada la escuela por las inquietudes de los numerosos jóvenes (también niñas y niños) que se involucraron en la defensa de alguna de las posturas en conflicto? El registro de la coyuntura muestra una distancia notable respecto de los resultados de la encuesta mencionada más arriba, al menos en el centro del país, y resistida -cabe aclarar- por las provincias más conservadoras:

> *La enorme mayoría de las charlas sobre la candente problemática se hizo a pedido de los propios jóvenes y los centros de estudiantes. Por más que en los despachos oficiales se declame que la educación sexual integral (ESI) es un derecho al alcance de todos los alumnos cabalmente en marcha, la problemática del aborto, una de las que más interpela hoy a los jóvenes, casi no entró a las aulas. (...) «Es la revolución de las hijas, que están educando a sus padres», afirmó ayer la abogada feminista Mabel Gabarra. (...) confió en que los legisladores «estén a la altura» de esas «chicas tan jóvenes, verdaderas protagonistas de una revolución», conscientes de sus anhelos y sus necesidades.* (Diario La Capital, Rosario, 12/06/2018)[2]

> *... la estudiante de cuarto año del secundario que sorprendió por su exposición en el plenario por el aborto legal el miércoles pasado en el Senado, vive en Salta con su familia e integra la Coordinadora de Estudiantes local, y sufrió las consecuencias de su ponencia ante los senadores. Según denunciaron desde su familia, fue «invitada» recientemente por los directivos de su escuela a «dejar el establecimiento» por su militancia a favor del aborto*. (Diario UNO, Santa Fe, 28/07/2018)[3]

## Los aportes de Joan Pagès para pensar este problema de actualidad

> **…** *la educación en valores democráticos ha impregnado siempre su obra, de tal forma que considera la educación para una ciudadanía democrática y crítica el*

---

[1] La mediatización del problema dio cuenta de los múltiples abordajes al respecto (aborto clandestino como problema de salud pública, derecho de la mujer a decidir sobre su propio cuerpo… ¡liberación del útero!, y en contrapartida, la mujer como cuerpo gestante y la salvaguarda de la vida del feto como lo principal), generando asimismo consignas que fueran claras para la población: "no es aborto sí o no, es aborto legal o clandestino" y su contraparte "no al aborto, sí a las dos vidas".

[2] Por Silvina Dezorzi, recuperado de https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/la-problematica-el-aborto-entro-las-escuelas-n1622495.html

[3] Recuperado de https://www.unosantafe.com.ar/la-ciudad/por-estar-favor-del-aborto-la-invitaron-irse-la-escuela-n1648674.html

> *propósito más importante para la enseñanza de las ciencias sociales (...) Los trabajos de Joan Pagès sobre la educación cívica y política son muchos. Nadie puede discutir su profundo conocimiento sobre los programas de educación para la ciudadanía en todo el mundo, así como su labor para difundir las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia y la ciudadanía crítica. Como desarrollo de este campo ha insistido siempre en la importancia de la participación democrática y de la acción social, como parte indispensable de la formación ciudadana.* (Santisteban, 2018, p.1082)

Esta cita de Antoni Santisteban Fernández constituye una acertada síntesis de la larga y productiva trayectoria de Joan Pagès en la docencia, el estudio y la formación de jóvenes investigadores para la enseñanza de las ciencias sociales en Iberoamérica. En sus numerosos trabajos brinda variadas definiciones de enseñanza para la ciudadanía y sus antecedentes teóricos de un concepto complejo integrado por los siguientes componentes: la identidad nacional construida y percibida; las diversas pertenencias sociales de las personas; el régimen de derechos y las medidas para concretarlos; la participación política y civil, con sus deberes y responsabilidades (Pagès Blanch, 2003). También da cuenta de los cambios en las preocupaciones de los ciudadanos y ciudadanas de a pie, y por ende en el sentido y los propósitos que aquella tiene en el curriculum. Educar para la participación sería enseñar a indagar y debatir desde distintas perspectivas, valorar positivamente el conflicto pero también el compromiso y el consenso, entender las causas de la injusticia e imaginar alternativas para el cambio social (Pagès y Santisteban, 2006; Pagès Blanch, 2012).

En relación con la historia escolar, su profundo conocimiento de la situación internacional lo ha llevado a afirmar que ésta no *tiene "para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela (...) [no es capaz] de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva"* (Pagès Blanch, 2003, p. 2); ello más bien contribuiría las actitudes de apatía, que a menudo es escepticismo, en un mundo cada vez más individualista y mercantilizado (Sant Obiols, Casas Ros y Pagès, 2011). Esta situación se explicaría en parte por la naturaleza de los contenidos enseñados, por las prácticas de enseñanza predominantes, por los libros y otros materiales poco adecuados para las necesidades actuales. Este escrito se centra sobre todo en el primer aspecto, su sugerencia de "abrir" el curriculum para que quede claro cuáles son los conocimientos que se requieren para entender el mundo, ubicarse en él y tomar decisiones que contribuyan a la vida en democracia, y cuáles problemáticas enseñar en los distintos contextos para tensionar prejuicios, preconceptos, creencias dados, y contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico (Pagès, 2009b; Aguirre y Cañueto, 2017). Es muy útil la clasificación de enfoques sobre la "actualidad" que recupera de Le Roux, algunos de ellos son:

> La actualidad como presente. *Muchos aspectos de la actualidad tienen interés* per se *mismos y necesitan ser comprendidos y explicados en el contexto en que se han producido y se desarrollan (...)* La actualidad como comparación. *Se trata de utilizar la actualidad como punto de referencia para comparar con el pasado o con una misma situación en otras partes del mundo. (...)* La actualidad como problema... *preguntarse el porqué de las cosas que suceden nos convierte en ciudadanos y ciudadanas que desarrollan capacidades intelectuales para ir más allá de aquello que parece evidente, para profundizar en el por qué sucede lo que sucede. Nos permiten formarnos una opinión argumentada y no quedarnos con la opinión de los demás (la mediatizada) y nos permiten tener una actitud participativa ante los problemas y su resolución (tanto si se trata de problemas cercanos como de*

> *problemas lejanos) (...)* la actualidad como perspectiva. *Se trata de utilizar la actualidad para prever uno o más escenarios futuros a partir de una situación actual (...) es el futuro el que determina nuestras acciones como personas y como a ciudadanos y ciudadanas. Y, en consecuencia, hemos de aprender a planificarlo y a intervenir para hacer posible aquello que creemos que vale la pena que sea nuestra realidad. Enseñar "¿Qué podría pasar si...?" "¿Qué tendría o tendríamos que hacer para...?" "¿Qué me gustaría que me pasará cuando…?" no es hacer ciencia ficción sino educación para la ciudadanía.* (Pagès, 2014-2015, pp. 27-30)

Es en la última -"la actualidad como perspectiva"- donde se expresa cabalmente la posibilidad de construir conciencia histórica. Pagès y toda la bibliografía de referencia supone que el sistema educativo tiene la responsabilidad de formar niños/as y jóvenes que serán los ciudadanos/as encargados de tomar decisiones en las próximas décadas, no tan lejano en el caso abordado pues en las distintas manifestaciones callejeras también han participado los/as más pequeños/as ¡y han tomado la palabra! Los tiempos se han acelerado y han dado paso a discusiones acaloradas sobre el uso de las ideologías y el adoctrinamiento de los adultos, ¿los niños deben ser dejados tranquilos para que se preocupen por "cosas de niños" o también pueden involucrarse?

Para hablar de conciencia histórica Pagès recupera a Tutiaux-Guillon y a Mousseau que la definen como la capacidad de *"pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia"*, a Rüsen cuando afirma que *"la orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica"* son sus dos "funciones esenciales" (Pagès Blanch, 2003:5) y a Audigier cuando argumenta que la enseñanza de las ciencias sociales dependen *"ante todo de un proyecto de futuro"*, esto es:

> *... nuestra concepción del futuro, según nuestros valores, nuestras esperanzas, la elección de lo que estimamos importante y de lo que lo es menos, que pensamos y construimos el pasado, que nos vamos a buscar de qué construir las narraciones que nos convienen. Esta relación es dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro está construida en nuestras culturas, en las narraciones que hemos heredado y que han constituido nuestras identidades. La dimensión crítica, tan a menudo reivindicada y que sirve de argumento suplementario para legitimar la presencia de esta disciplina en la enseñanza, tiene alguna dificultad para cohabitar con la dimensión identitaria* (Audigier, 1999, en Pagès Blanch, 2003, p.6).

Pagès redobla la apuesta afirmando que las relaciones entre pasado, presente y futuro se hacen en la escuela de manera muy superficial. Deberían servir para poder escoger entre distintos futuros posibles, así fue en el pasado cuando se decidió lo que ahora constituye nuestro presente ya que nada es inevitable (Fontana, 1988, en Pagès Blanch, 2011, pp. 8-9). Recientes investigaciones se han dedicado a estudiar las imágenes que poseen los estudiantes sobre el futuro y en cómo trabajar con ellas (Pagès y Santisteban, 2014). Una lectura atenta de los debates sobre la legalización del aborto desnuda la preocupación por dominar el presente pero -sobre todo- el futuro de la sociedad argentina, según las visiones que cada grupo tiene de él y acorde a los valores que cada campaña manifiesta encarnar.

Las visiones más positivas hablan de la ganancia de derechos y de la construcción de un orden menos injusto para las mujeres de todas las clases sociales: "más temprano o más tarde va a ser ley", "se va a caer (el patriarcado)". A estas se oponen visiones catastrofistas que predicen la degeneración de las mujeres, la decadencia moral y otras

consecuencias irreversibles para la relación entre los sexos, los lazos familiares, el poblamiento y la unidad de la nación.

Todas utilizan el pasado para rechazar o fundamentar el cambio social. Por un lado, las "pibas" recuperando las historias ignotas de militancia abortista de aquellas "abuelas" que se sumaron para marchar a la par. Por otro, los argumentos que niegan protagonismo a los movimientos de mujeres durante el último siglo calificando al activismo reciente como una "moda" o, más seriamente, una imposición de intereses foráneos (ejemplo, organismos internacionales de crédito o empresas médicas) en una coyuntura de crisis económica y social. Finalmente, la sospecha de ideologías de izquierda "ajenas a las tradiciones argentinas", ignorando la confluencia de un conjunto de corrientes teóricas e ideológicas producida en los últimos años bajo un objetivo común (por ejemplo, alguna vinculación del característico pañuelo verde con grupos de mujeres religiosas).

En ocasiones, el excesivo énfasis en la singularidad argentina obtura la posibilidad de pensar la temática en otros contextos, pero dentro de los propios países latinoamericanos, donde el aborto legal ya está presente o se está pasando por procesos similares de movilización y tejido de redes de solidaridad internacional.

> *No he visto una intención de comprender y solucionar la problemática de la mujer ni de afrontarla con políticas públicas ya que en estos dos años y medio se han destinado fondos para tal fin. No se puede precipitar un tema condicionado por una pelea personal con el Vaticano. Es un proyecto que nada tiene que ver con nuestra realidad ni nuestra idiosincrasia. Es una solución escandinava para una nación que está en muchos aspectos cercana a Haití. El problema de hoy es el acceso a la salud.* (Extracto del discurso de la senadora Silvina García Larraburu, Diario Noticias de Bariloche, 09/08/2018)[4]

De ahí la importancia de fomentar los estudios comparativos en la escuela. Pagès entiende que comparar permite "relativizar lo propio" y "facilita el aprendizaje de los procesos sociales y de los conceptos que los explican" como, por ejemplo, el cambio y la continuidad.

> *"Los enfoques diacrónicos de tipo temático permiten una interesante interacción entre tiempos y espacios, entre pasado, presente y futuro y entre espacios y territorios, permiten educar las conciencias histórica y territorial de los jóvenes para que se conviertan en constructores de sus tiempos y de sus lugares"* (Pagès Blanch, 2007:212).

Las "lecciones" de esta intensa experiencia social en Argentina llevan a coincidir en la necesidad de que los y las jóvenes sepan juzgar por sí mismos las informaciones que reciben, interpretar los discursos y, no menos importante, comprender a los demás verificando sus argumentos (Pagès Blanch, 2016).

**Problematizar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Revisar los contenidos para incluir las nuevas temáticas.**

En este punto es necesario volver a preguntarse: ¿qué pasa con la inclusión de las mujeres en la historia?, ¿cuál es el lugar en el curriculum?, ¿qué debe revisarse al calor

[4] Recuperado de: https://noticiasdebariloche.com.ar/el-senado-se-prepara-para-votar-el-rechazo-a-la-ley-de-aborto-legal/

de la movilización social y los cambios en la percepción del pasado?, ¿qué estructuras deberían cambiar definitivamente en función de la nueva coyuntura? No se pretende caer en un optimismo exagerado, pero sí pensar en concretar algunas de las sugerencias de Pagès:

- Plantear problemas sociales relevantes por vías distintas y complementarias. En algunos casos por la disciplinar, en otros por la interdisciplinar, o por la integrada (Pagès Blanch, 2005, ver también Pagès Blanch, 2009a). *"Todo el mundo sabe que los ciudadanos y ciudadanas no nos encontraremos nunca en la calle con problemas disciplinares. Nos encontraremos con problemas, simplemente. Si hemos sido capaces de educar en lo esencial a nuestro alumnado tal vez puedan intentar comprender los problemas e intentar resolverlos utilizando conocimientos disciplinares"* (Pagès, 2013, p. 29).
- Identificar a las mujeres protagonistas pero también visibilizar a las excluidas, mirando a todas las clases sociales, condiciones y edades (Pagès Blanch, 2007; Pagès y Santisteban, 2014). *"Este tipo de propuestas, donde se afrontan problemas como el tratamiento del otro y la xenofobia, la discriminación de las mujeres y los malos tratos y vejaciones a las que están sometidas, contrastan con la escasa o a veces nula presencia de estos temas en la enseñanza"* (Pagès Blanch y Santisteban, 2010, p. 8).
- Incorporar saberes económicos para entender las desigualdades sociales y económicas, la marginalización y la exclusión, la desocupación y la pobreza (Pagès Blanch, 2005, ver también Olmos Vila, González Monfort y Pagès Blanch, 2017). Cabe recordar que el debate por el aborto generó una discusión adicional sobre el uso del presupuesto público y la justicia de asignación de recursos.
- Desarrollar competencias de pensamiento creativo. Los movimientos lograron serlo en sus campañas, no cabría esperar menos de profesores y profesoras interesados en lograr mejores comprensiones e intervenciones sobre la realidad social.

Para finalizar, resulta pertinente revisar y retomar algunos postulados ya expresados en Coudannes Aguirre (2011) sobre contenidos concretos que pueden vincularse a la temática que fue objeto del presente artículo -la construcción de conciencia vinculada a la ampliación de derechos de las mujeres-, hoy en día ampliamente desarrollados por investigadores/as de la perspectiva de género:

- Espacios de lo público y lo privado: ausencia y presencia; tareas desempeñadas históricamente por mujeres y las compartidas con los hombres; diferente posición según el ordenamiento jurídico.
- Cambios en los roles familiares y vida cotidiana: los conceptos de reproducción, producción y cuidado. Aspectos de la vida "propios de las mujeres" que tienen un sentido social y no natural, como la maternidad. Obligaciones impuestas a los géneros.
- Manifestaciones culturales: la imagen de las mujeres en los discursos ideológicos dominantes y las expresiones artísticas. Resistencia, colaboración, estrategias de lucha, solidaridad y conflictos intragénero; fuentes producidas por mujeres.
- Transformaciones en el mundo del trabajo: usos del tiempo. El que las mujeres y varones dedican al trabajo de mercado, al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, y a otras actividades relacionadas con el estudio, el tiempo libre, la utilización de medios de comunicación, el descanso.

- La política: diferencias entre la posición social de hombres y mujeres; consecuencias de los cambios de gobierno en las condiciones de vida de los géneros.
- Laicidad del estado: el poder de la iglesia y la supervivencia del modelo patriarcal.
- Formas de participación en la sociedad contemporánea: individualidades femeninas que son un modelo de referencia social. Las luchas para mejorar su condición dentro o fuera del sistema.

Por último, pero no menos importante, los distintos tipos de solidaridad entre mujeres a lo largo del tiempo y sus expresiones en el espacio público.

## Referencias bibliográficas:


- **Aguirre, J. y Cañueto, G.** (2017). Pensamiento histórico y didáctica. Estudiar historia, para descubrir el mundo. Entrevista al Dr. Joan Pagès Blanch. *Pasado Abierto*, 6, 11-28.
- **Barrancos, D.** (2010). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- **Coudannes Aguirre, M.** (2011). La perspectiva de género y el curriculum de las ciencias sociales en Santa Fe. Revisión y propuestas. *Zona Franca*, 20, 52-62.
- **Fernández Valencia, A.** (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- **Morant, I.** (1999). Mujeres e Historia. O sobre las formas de la escritura y de la enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 4, 11-33.
- **Olmos Vila, R., González Monfort, N. y Pagès Blanch, J.** (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 51-70.
- **Pagès Blanch, J.** (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- **Pagès Blanch, J.** (2005). La educación económica de la ciudadanía. Kikiriki. *Cooperación Educativa*, 77, 45-48.
- **Pagès Blanch, J.** (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. M., López, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (205-215). Bilbao: AUPDCS.
- **Pagès Blanch, J.** (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- **Pagès Blanch, J.** (2011). Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? *International Standing Conference for the History of Education*. San Luis Potosí, México.
- **Pagès Blanch, J.** (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia*, 26, 203-228.
- **Pagès Blanch, J.** (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuaderno de Educación*, 72, 1-9.
- **Pagès Blanch, J. y Santisteban, A.** (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- **Pagès, J.** (2009b). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.
- **Pagès, J.** (2013). Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista. *OPSIS, Catalão*, 13(1), 17-30.
- **Pagès, J.** (2014/2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19 (3), 17-34.

- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2006). *La Educación para la ciudadanía hoy*. Wolters Kluwer España, 23 páginas.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (17-39). Barcelona: UAB/AUPDCS.
- **Sant Obiols, E., Casas Ros, M. T. y Pagès, J.** (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/Versidad*, 32, 35-56.
- **Santisteban, A.** (2018). Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales. En López Torres, E., García Ruíz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (edit.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (1073-1088). Valladolid: AUPDCS/ EdUVa.
- **Swank, E. y Fahs, B.** (2017). Understanding Feminist Activism among Women: Resources, Consciousness, and Social Networks. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 3, 1-9.

**Documentos curriculares:**

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada*. Recuperado de https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). La educación en acontecimientos*. Documento de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria y Secundaria. Recuperado de http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/course/view.php?id=3503

# QUINTA PARTE

**“La innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales,la Historia y la Geografía en los distintos niveles educativos”**

# CAPÍTULO 12

# El estudio de la sociedad en la educación infantil

*Lorenia Hernández Cervantes*

*Con mucho cariño para el Dr. Joan Pagès porque siempre creyó en mí.*

## Introducción

El siguiente capítulo describe algunas problemáticas que implican la enseñanza y el aprendizaje del estudio de la sociedad en la educación infantil. Para el análisis, se retoman los programas de España, de Argentina, de los Estados Unidos de América y de México. A partir de estos programas y de las aportaciones del Dr. Pagès se mencionan algunas consideraciones que se han de tomar en cuenta sobre el estudio de la sociedad para la enseñanza de la educación infantil.

El estudio de contenidos sociales en la educación infantil no es un tema fácil de abordar, al contrario, resulta ser un tanto problemático para el profesorado probablemente porque su abordaje implica de habilidades como el de un pensamiento crítico y social. La enseñanza de conceptos sociales necesita de un profesorado que lea, entienda y comprenda su mundo social a través de unas gafas que le permitan reflexionar sobre las problemáticas sociales que nos pueden llegar a impedir vivir en un lugar justo y democrático.

El profesorado de educación infantil, suele vestirse de unas gafas que no siempre les permiten dar una lectura crítica de su mundo social, su mirada suele estar dirigida a enseñar normas y reglas para la convivencia, así como dar prioridad a las áreas de lenguaje escrito, oral y el de las matemáticas. Esto como consecuencia de una deficiente formación en la Didáctica de las Ciencias Sociales así como la falta de investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación infantil.

En la educación infantil es común que se llegue a relacionar la enseñanza de la cultura y la vida social con los festejos patrióticos y culturales, así como con las costumbres y las tradiciones de cada lugar. El estudio de la sociedad en la educación infantil está estrechamente vinculado con este tipo de actividades cuyo propósito es la conformación de una identidad nacional y local. ¿Qué tipo de sociedad se está enseñando en la educación infantil? ¿Estaremos promoviendo una sociedad nacionalista, pasiva, competitiva, consumista, solidaria, justa y/o crítica?

## ¿Qué dice el currículum de educación infantil en relación con el estudio de la sociedad?

Es posible conocer qué concepción de la sociedad se está enseñando y se está aprendiendo cuando analizamos el currículum de la educación infantil. Por medio de los propósitos y los contenidos podemos reflexionar si se está enseñando desde un

modelo de sociedad que únicamente reproduce socialmente lo que en cada contexto social prevalece de acuerdo a unos intereses, como por ejemplo, religiosos, políticos, culturales y económicos o si realmente se está cuestionando el estatus quo para transformar aquello que no nos permite construir una sociedad justa para todos y todas.

Una de las concepciones que ha prevalecido en los programas de educación infantil es que la base de la sociedad es la familia. Pero cuando hablamos de familia, únicamente nos referimos a la familia nuclear, es decir, aquella que está conformada por una madre, un padre, hijos e hijas. Otra concepción son las sociedades que se rigen por los valores de acuerdo con su cultura, la cual, está generalmente construida a partir de unos valores religiosos y patrióticos. Es posible analizar a qué intereses están favoreciendo el estudio de la sociedad si ponemos un poco de atención en los propósitos y los contenidos de los programas.

## ¿Qué dicen los programas de educación infantil sobre el estudio de la sociedad?

### España

El currículum de educación infantil en España tiene tres áreas de conocimiento: (1) conocimiento de sí mismo y autonomía personal, (2) conocimiento del entorno, (3) lenguaje, comunicación y representación. El área dedicada al conocimiento del entorno es la que está dedicada a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos sociales. Uno de sus objetivos es que los niños y las niñas observen y exploren su entorno social, conozcan algunas características y costumbres así como participen en las actividades sociales y culturales. Otro de sus objetivos es que los niños se relacionen y adquieren normas para la convivencia y aprendan a resolver de forma pacífica los problemas (BOE, 2008).

En relación con los contenidos, el currículum menciona que los niños y las niñas han de identificarse con los primeros grupos sociales como lo es su familia y la escuela, así como la observación de las necesidades, las ocupaciones y los servicios en la comunidad. El deseo de participación en ellos. Los contenidos que se refieren a la integración a la sociedad mencionan de una adopción progresiva de pautas adecuadas de comportamiento y normas básicas de convivencia así como disposición de diálogo para la resolución de conflictos. (BOE, 2008).

### Argentina

En el caso del currículum argentino, los núcleos prioritarios de enseñanza es que la escuela ha de ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y las alumnas: (1) la integración a la vida institucional, iniciándose en la autonomía y en el jardín, (2) la iniciación en el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su construcción de forma cooperativa. La resolución de situaciones cotidiana de modo autónomo y (3) la puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios (NAP, 2004).

Los niños y las niñas han de aprender de la sociedad el reconocimiento de las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales, los objetos sociales, relacionando los usos que de ellas hacen las personas. A diferencia del currículum de España, en Argentina se incluye trabajar con el concepto del tiempo, como por ejemplo, el conocimiento de la historia personal y social, así como de algunos sucesos del pasado (NAP, 2004).

**E.U.A.**
Estados Unidos de América utiliza los estándares para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Los estándares que están dedicados al estudio de la sociedad en la educación infantil son: (1) cultura, (2) tiempo continuidad y cambio, (3) personas, lugares y contextos, (4) desarrollo personal e identidad, (5) individuos, grupos e instituciones (6) poder autoridad y gobierno, (7) producción, distribución y consumo, (8) ciencia tecnología y sociedad, (9) conexiones globales, (10) ideales cívicos y prácticas. Como podemos observar, en Estados Unidos de América trabaja estándares que contemplan un amplio estudio de la sociedad en el que se analiza y se reflexiona a profundidad conceptos sociales para entender y comprender críticamente cómo está organizada una sociedad.

Considero que en el área de las ciencias sociales Estados Unidos de América ha sido de los países que le ha dado prioridad a la enseñanza de las ciencias sociales por medio del National Council of Social Studies (NCSS) y de las diversas investigaciones que se han hecho. Para la educación infantil, podemos encontrar las siguientes investigaciones y propuestas, las cuales retoman algunos de los estándares propuestos por el NCSS.

Jere Brophy & Janet Alleman (2006), realizan un estudio en el que retoman lo que denominan "cultural universal" o conceptos culturales universales para alumnos de primaria. No necesariamente, retoman los estándares del NCSS pero sí hay similitudes en el sentido de que estos conceptos universales permiten organizar cómo está organizada una sociedad. Los conceptos culturales universales son los siguientes: (1) alimento, (2) vestimenta, (3) vivienda, (4), comunicación, (5) transporte, (6) vida familiar, (7) gobierno y (8) dinero e infancia.

Posterior a este estudio Jere Brophy & Janet Alleman y ahora con la participación de Barbara Knighton deciden realizar el siguiente estudio al que denominan "Inside the Social Studies Classroom" (2009) en cual describen actividades y situaciones de aprendizaje planeadas a partir de lo que se denomina "power ful ideas" o ideas potencializadoras. La enseñanza basada en las ideas potencializadoras está vinculada con los estándares y el propósito es que los alumnos y las alumnas construyan experiencias que se relacionen sus comunidades, sus historias familiares y su cultura.

Finalmente, el estudio sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de los estándares propuestos por la NCSS es el realizado por Gayle Mindes (2014). La autora describe que la enseñanza de las ciencias sociales puede ser desarrollada a partir de lo que denomina "big ideas" o grandes ideas, las cuales, estarían vinculadas con las siguientes preguntas: ¿Quién soy? ¿Dónde vivo? ¿Quiénes son los miembros de mi familia? ¿Cómo viaja la gente? Cada una de estas preguntas retoma algunos de los estándares de la NCSS.

Lo más interesante del estudio de Mindes es que ella describe con claridad, ¿qué son las ciencias sociales y para qué aprenderlas? ¿qué es el currículum de las ciencias sociales? ¿cómo influye la cultura en el desarrollo del aprendizaje de las ciencias sociales? Y sobre todo, qué se ha de enseñar en el nivel de la educación infantil como un conocimiento previo a los siguientes grados como lo son el primer, el segundo y el tercer grado de primaria. Desde mi perspectiva Mindes plantea unas preguntas muy interesantes para reflexionar sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales.

Estos estudios son los que considero relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales porque retoman el nivel de la educación infantil y sobre todo porque a partir unos conceptos sociales o estándares se organiza la enseñanza y el aprendizaje en esta área. Como sabemos, las ciencias sociales es un área que retoma el estudio dedicado a una gran diversidad de conceptos sociales así como conceptos provenientes de distintas disciplinas como la historia, la geografía, la antropología y la sociología. Sí no existe un currículum o un programa base del cual partir es muy probable que se termine enseñando otro tipo de contenidos que no tienen ninguna relación con las ciencias sociales.

**México**

El programa de educación infantil mexicano está organizado a partir de campos formativos de los cuáles se desprenden unos aspectos, de éstos unas competencias, y de éstas unos aprendizajes esperados. Como podemos ver, el programa, desde mi punto de vista es complicado al tener una estructura con más de tres subcategorías y sobre toda una exagerada lista de aprendizajes esperados que únicamente estresan y confunden al profesorado.

De los campos formativos, el que está dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales es el campo “Exploración y conocimiento del mundo” y su aspecto cultura y vida social. Este aspecto está conformado por tres competencias. Una dedicada al estudio del pasado y el presente de la familia, la comunidad, de los objetos, situaciones cotidianas y algunas prácticas culturales, otra de las competencias está dedicada a la apreciación de la cultura propia y el respeto a la diversidad. La última competencia está dedicada a la participación como ciudadanos para el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Considero que una de las competencias que retoman un concepto disciplinar relacionado con el tiempo histórico es la que está dedicada a la relación entre el pasado y el presente. Esta competencia se ha rescatado en el Nuevo Modelo Educativo en el campo que ahora está denominado como: “Formación Académica”, dentro del eje “Cultura y vida social” y bajo el tema “Cambios en el tiempo”. Una de las ventajas de este Nuevo Modelo Educativo es que los aprendizajes esperados son pocos, claros y concisos, lo cual, puede ofrecer la posibilidad de que la enseñanza y el aprendizaje de esta área sea menos compleja para el profesorado.

## El currículum de educación infantil y el estudio de la sociedad

En los programas anteriores podemos analizar dos concepciones que están vinculados con el estudio de la sociedad. La primera tiene que ver en la forma en que se organiza una sociedad y la segunda en cómo los niños y las niñas de la escuela infantil han de integrarse y participar en ésta. En los programas prevalece la idea de que el estudio de la sociedad en la educación infantil ha de estar organizada a partir de grupos sociales como: la familia, la escuela y la comunidad. Sin embargo, en el caso de México, por ejemplo, sigue predominando la idea de que el estudio de la sociedad ha de retomar la cultura, entendida esta como las costumbres y las tradiciones.

Los contenidos hacen referencia a que los alumnos y las alumnas conozcan y exploren las características de su cultura, conozcan el funcionamiento de las instituciones, de los objetos sociales y de la forma en que las personas se relacionan con estos. Una excepción es en el caso de los Estados Unidos en el que lo prioritario es que los alumnos

no sólo han de conocer y explorar las características y el funcionamiento de la sociedad sino que han de tener conocimientos base de un conocimiento social base proveniente de alguna disciplina, como por ejemplo, de la historia, la geografía, la antropología y la sociología. Estos conocimientos base se enseñan a partir de los estándares, los conceptos culturales universales o las ideas potencializadoras, los cuales, les permiten dar una lectura crítica de su contexto para que participen democráticamente en él.

En relación con la forma en que los niños y las niñas han de integrarse a la sociedad, en los programas se menciona que los niños adquieran y respeten las normas para la convivencia con la finalidad para que se relacionen. En el caso de los programas de España y Argentina se menciona que los niños han de aprender a resolver los problemas de forma pacífica y la resolución de los problemas por medio del diálogo.

El currículum nos da importante información sobre el enfoque didáctico que tiene la enseñanza de las distintas áreas y también del tipo de currículum técnico, práctico o crítico (Pagès, 1994). Es posible identificar que de acuerdo a los propósitos y los contenidos los programas de España, México y Argentina tienen características de un currículum práctico ya que la enseñanza está muy vinculada con la indagación y el descubrimiento y el aprendizaje se entiende como un proceso interno en función del desarrollo y de la interacción con el medio. Por medio de sus contenidos se promueve el desarrollo personal pero esto no necesariamente significa que se desarrolle una un pensamiento social.

En el caso de México puedo decir que por mucho tiempo los contenidos sociales -aún sigue sucediendo- tenían como principal finalidad promover un nacionalismo al llevar a la práctica actividades sólo relacionados con los festejos patrióticos. Como sabemos un currículum técnico tiene como finalidad que se promueva un nacionalismo. El propósito era formar una ciudanía orgullosa de país y no una ciudadanía con un pensamiento crítico con la capacidad de tomar decisiones para cambiar el estatus quo. La negación al conflicto era parte de las prácticas docentes al seguir promoviendo únicamente actividades relacionadas con las conmemoraciones cívicas.

Los programas y estudios de Estados Unidos de América podemos identificar que la enseñanza es concebida como una praxis social porque retoma la complejidad de cómo está conformada en una sociedad y no solamente esto, sino que promueve que el conocimiento esté relacionado con problemas socialmente relevantes (Pagès, 1994). Los alumnos y las alumnas han de aprender a partir de sus ideas previas y de su experiencia. Se valora la diversidad como punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Cada uno de los programas tiene características propias pero es evidente que prevalecen dos en cuanto al estudio de la sociedad. Esta se refiere a que la sociedad está organizada principalmente por grupos sociales como lo son: la familia, la escuela y la comunidad. La segunda característica tiene que ver con la forma en que los niños y las niñas han de integrarse a estos grupos sociales.

Uno de los curriculum que me llamó la atención desde que comencé a investigar sobre las ciencias sociales en la educación infantil fue el de E.U.A. Considero que por una razón este país ha promovido e invertido la investigación en esta área y creo suponer que una de las causas más importantes es porque es una de las naciones del mundo que étnicamente tiene más diversidad cultural consecuencia de la inmigración. Por esta

misma razón, los problemas sociales se convierten en una de las principales prioridades de la educación, en específico, del profesorado en la enseñanza de las ciencias sociales.

**¿Qué hemos de enseñar sobre el estudio de la sociedad en la educación infantil?**

En esta apartado se proponen algunas consideraciones que se pueden tomar en cuenta cuando se planean actividades para la enseñanza y el aprendizaje de un concepto tan complejo como el de la sociedad. En el caso de la educación infantil es importante que los niños y las niñas tengan claro algunas características básicas sobre: ¿Cómo se organiza una sociedad? y ¿Cómo los niños y las niñas han de participar en ésta? A partir de estas dos preguntas el profesorado puede planificar una serie de actividades, secuencias didácticas o proyectos.

**a. ¿Cómo se organiza una sociedad?**

Como he mencionado una de las principales consideración es que en la educación infantil la sociedad se organiza a partir de tres grupos sociales: la familia, la escuela y la comunidad. Sin embargo, cuando se retoma alguno de estos grupos sociales para su estudio suele reproducirse lo que socialmente se ha establecido sin cuestionar la diversidad o analizar los problemas sociales que ocurren cuando uno de estos grupos sociales sale del margen de lo que socialmente se ha establecido sin reflexionarlo.

**La familia**

La escuela infantil es una de las primeras instituciones a las cuales los niños se integran después de su familia. Es por ello que una de las principales finalidades de la educación infantil es que los niños y las niñas se socialicen. El tipo de socialización dependerá en gran medida del pensamiento del profesorado y de las prácticas docentes que se lleven a cabo.

Como sabemos, desde que nacemos la familia se convierte en la primera institución a la pertenecemos y en ella aprendemos a socializar a partir de unas costumbres, unas tradiciones, un estilo de vida, una cultura y unos valores. Todos y todas provenimos de familias diversas. Sin embargo, en la educación preescolar cuando se aborda el tema de la familia, la mayoría de las veces, se sigue haciendo desde el ejemplo de la familia nuclear. Podríamos empezar a reflexionar por ejemplo, ¿qué sucede actualmente con las familias?, ¿todas están conformadas por mamá, papá y los hijos?, ¿se puede considerar familia a una madre con su hijo o a dos padres con hijos?

**La escuela**

La escuela, es para los niños y las niñas una de las primeras instituciones en las que comparten lo aprendido en la familia. Se convierte en el principal espacio en el que los niños tienen la oportunidad de compartir sus gustos y sus costumbres, pero al mismo tiempo también se convierte en un espacio en el que han de aprender a socializarse para una convivencia sana y en armonía. Para ello, el rol del profesorado juega un papel importante porque será por medio de los contenidos que elija que promoverá una socialización funcionalista, interpretativa o crítica (Zeichner & Gore, 1990).

Desafortunadamente, en la escuela infantil se le da prioridad a que los niños conozcan y adquieran las normas de convivencia como uno de los principales propósitos para una convivencia. Es importante que los niños y las conozcan

normas de convivencia básica pero también es necesario que la socialización no sólo debería promoverse a partir de esto sino a partir de un pensamiento reflexivo y crítico en el que haya lugar para la enseñanza de contenidos sociales. Podríamos reflexionar sobre las siguientes preguntas cuando abordamos es estudio de la escuela, ¿para qué sirve ir a la escuela?, ¿qué tipo de socialización estoy promoviendo?, ¿la escuela es vista como un apoyo para la comunidad o como una enemiga?, ¿cuál es el rol de la escuela en la comunidad?

**La comunidad**

Cuando abordamos el tema de la comunidad, usualmente, nos centramos en el conocimiento de los oficios y de las profesiones. Los niños y las niñas realizan actividades relacionadas con el panadero, el doctor, los bomberos, entre otros. Otro tipo de actividades es ir a conocer un museo, algún edificio histórico o el mercado. De esta forma, los niños, las niñas y el profesorado asumen un papel pasivo o como si fuéramos unos turistas, como lo mencionaba Frabboni (1980), en el que observan el paisaje sin ninguna intervención o reflexión sobre las problemáticas que existen alrededor de los oficios, las profesiones o los lugares.

En muy raras ocasiones hablamos de las funciones que tienen las instituciones como el hospital, la policía, la escuela o la misma familia porque nuestras opiniones en relación con estas instituciones son negativas. Sin embargo, tenemos que enseñar que las funciones de estas instituciones son para cuidar nuestra salud y protegernos, si sucede lo contrario es importante levantar la voz y protestar para que realicen su función adecuadamente. Algunas preguntas para reflexionar sobre la comunidad puedes ser las siguientes: ¿Qué hago por mi vecino?, ¿qué hago por la calle donde vivo?, ¿me gusta el barrio donde vivo?, ¿cómo puedo cambiar lo que no me gusta del lugar donde vivo?

**b. ¿Cómo nos integramos en nuestra sociedad?**

Si la enseñanza de contenidos sociales como es el estudio de la sociedad se realiza a partir de contenidos cuya finalidad es una socialización funcionalista o interpretativa, es evidente que la integración a los grupos sociales a los que pertenecemos será pasiva y lo se promoverá una reproducción social de lo que se denomina el estatus quo. Si lo que queremos es que los niños aprendan a socializarse respetando las normas de convivencia básica pero también reflexionen sobre los problemas y los conflictos -que en la mayoría de las veces se niegan- de los grupos sociales a los que pertenecemos, entonces es momento de enseñar contenidos base proveniente de alguna disciplina. Los niños y las niñas tienen el derecho de conocer y comprender cómo se organiza la sociedad a la que pertenecen. Es importante, que el estudio no ha de limitarse a sólo comprender y conocer sino a tener la capacidad de tomar decisiones y actuar.

## Algunas consideraciones finales

El estudio de la sociedad en la educación infantil es un tema que nos permite reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. ¿Qué y para qué enseñamos contenidos sociales? Considero que no es fácil elegir los contenidos que hemos de enseñar para la enseñanza de las ciencias sociales. Es posible que sintamos temor porque enseñar contenidos sociales requiere de un pensamiento reflexivo y crítico sobre todo si para su enseñanza tomamos en cuenta la diversidad, las problemáticas socialmente relevantes y sobretodo no negamos el conflicto. Sin embargo, vale la pena que nos arriesgamos a pensar pero mejor aún a actuar en compañía con nuestros alumnos y alumnas.

Hemos de enseñar a los niños y las niñas que el conflicto puede ser una buena oportunidad para reflexionar sobre lo que está sucediendo en nuestra sociedad. El conflicto nos puede ayudar a pensar desde otras miradas y esto no permite ser solidarios y actuar para el bien de todos y de todas. Y si alguna vez, no sabemos por dónde iniciar podemos hacernos algunas preguntas que nos pueden ayudar: ¿Qué tipo de ser humano estoy formando? ¿Me gusta la sociedad en la que vivo? ¿Qué cambiaría? Es importante pensar que siempre hay opciones para pensarnos en una sociedad más justa. Como decía Rosario Castellanos: "Debe haber otro modo de ser, otro modo ser libres y humanos".

**Referencias bibliográficas**


- **Brophy, J, Alleman, J. & Knighton.** (2009). Inside the Social Studies Classroom. New York & London. Taylor & Francis Group.
- **Brophy, J. & Alleman, J.** (2006). Children´s Thinking About Cultural Universals. Mahwah, New Jersey London.
- **Mindes G.** (2014). Social Studies for Young Children. U.S.A. Rowman & Littlefield.
- **Pagès J.** (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. Signos. Teoría y práctica de la educación 13, 38-51.
- **Zeichner, K. M., & Gore, J.** (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston, M. Haberman, J. P. Sikula, & A. o. Educators, Handbook of Reaearch on Teacher Education (págs. 329-348). New York: Macmillan.


**Documentos:**


- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. (5 enero, 2008). Gobierno de España. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf
- NCSS. (1988). Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children: Preparing for the 21st Century. http://www.socialstudies.org/positions/elementary
- Núcleos de Aprendizajes Esperados. (2004). Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencias y Tecnología.
- Programa de Educación Preescolar. (2004). México, D.F: SEP.

# CAPÍTULO 13

# Los estudios sociales en la educación primaria

*Antoni Santisteban*
*Breogán Tosar Bacarizo*

## Los estudios sociales y las competencias para la vida

La educación primaria es una etapa esencial en el proceso de aprendizaje de las personas, donde se sientan las bases de la formación del pensamiento y de los distintos lenguajes con los que podemos leer el mundo y actuar en él. Con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria, su papel es importante en el desarrollo de las competencias básicas, no solo la competencia social y ciudadana, sino en otras competencias como la comunicativa o las competencias que afectan a las relaciones sociales o a la relación con el entorno.

En la educación primaria, dentro de una enseñanza globalizada transdisciplinar, que parte de proyectos o de problemas o de estudio de casos, la educación por competencias es coherente con esta perspectiva, sin que esto quiera decir que este enfoque no sea también adecuado para otras etapas educativas. Para Perrenoud (2000) un currículo por competencias puede significar una reforma educativa de "tercer tipo", que produzca cambios profundos y estructurales en las prácticas de enseñanza, más allá de cambios superficiales o técnicos.

Para Maccario (2006) enseñar por competencias acerca la escuela a la vida. Para Weinert (2004) desarrollar competencias es formar capacidades para resolver problemas concretos. Desde la enseñanza de las ciencias sociales estas dos aportaciones son básicas, enseñar para la vida y para resolver problemas. Para Joan Pagès (2009) la competencia social y ciudadana:

> *"Es una competencia fundamental en el desarrollo del proyecto educativo, pues los centros y sus aulas deben convertirse en espacios fundamentales para el crecimiento personal del alumnado y para el aprendizaje de la democracia y, en consecuencia, para su desarrollo y su aplicación. Tal vez se la pueda considerar la competencia principal de la enseñanza obligatoria, ya que su finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla. Ciertamente, para formar ciudadanos y ciudadanas son necesarias las demás competencias, y muchos conocimientos, pero... ser ciudadano o ciudadana, saber convivir con los demás, es una condición sine qua non de las sociedades democráticas." (p. 7).*

Vamos a reflexionar a continuación sobre por qué, qué y cómo enseñar ciencias sociales en la educación primaria, desde una perspectiva crítica, funcional para la vida del alumnado, y significativa, es decir, desde la idea que los estudios sociales pueden ayudar a los niños y niñas a aprender a resolver sus problemas y a pensar cómo construir un mundo mejor como parte de la ciudadanía, desde la responsabilidad y el compromiso social. Este es el triángulo en el que nos situamos y por el que vale la pena luchar: unos estudios sociales en la infancia para vivir, plantearse y resolver problemas y participar en democracia (Pagès, 2011a).

**¿Qué aportan los estudios sociales al alumnado de la escuela primaria?**

La educación primaria representa una etapa de aprendizaje que da continuidad a la educación infantil y que prepara para la adolescencia y la educación secundaria. La escuela es una oportunidad para que los niños y niñas se sitúen en su tiempo y en su espacio, para que aprendan a hacer preguntas y a cuestionar la información sobre su realidad social (Tosar, 2017; Tosar y Santisteban, 2016), a enfrentarse a problemas o conflictos sociales, para que estén preparados para tomar decisiones y actuar en su mundo, aceptando el compromiso y la responsabilidad de la participación democrática.

El aprendizaje de ciencias sociales es imprescindible para que los niños y niñas tengan una educación integral, completa, ya que cuando las personas no tienen una formación humanística eficiente pierden la oportunidad de formar su pensamiento crítico y creativo con coherencia, no podrán desarrollar una parte esencial de su potencial humano para analizar y valorar las situaciones, para imaginar, inventar o descubrir alternativas a los problemas de su vida o frente a otros retos intelectuales (Eisner, 1987).

Los estudios sociales son fundamentales para la formación de la personalidad de los niños y las niñas y de la juventud para desarrollar su conciencia histórica y saber relacionar pasado, presente y futuro, su conciencia territorial para relacionar lo local y lo global desde la sostenibilidad, y su conciencia política para reconocerse como ciudadanía y defender la democracia y los derechos humanos, y comprometerse en los cambios sociales.

No es fácil definir las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Es una empresa de gran complejidad, ya que sabemos que afectan a distintos ámbitos de la vida de las personas y de su formación: cultural, científico, práctico, intelectual, personal y político. Teniendo en cuenta la estrecha relación que existe entre cada uno de ellos, podemos definir unos ámbitos.

a) Ámbito cultural. No se puede imponer un modelo de cultura. Enseñar la cultura no es reproducirla sin un juicio crítico, sino reinterpretarla y transformarla para mejorar el mundo. Es necesario conocer nuestra propia cultura como paso previo para valorar otras realidades diferentes (Pérez Gómez, 1998).

b) Ámbito científico. La ciencia intenta da respuesta a los problemas de la sociedad en cada época, siempre está en continua construcción. Debe formarse a los niños y niñas en una actitud abierta a la indagación (Young, 1993). Como diría Dewey (1993), se aprende haciendo, investigando, con pensamiento reflexivo.
c) Ámbito práctico. Un aspecto negativo que ha caracterizado la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades ha sido su poca "utilidad" para la vida del alumnado. Los estudios sociales deben recoger la complejidad, la riqueza y la realidad del mundo infantil y sus problemas (Fien, 1993), no sólo para dar sentido a cómo es el mundo y por qué es cómo es, sino también para pensar cómo pensamos.
d) Ámbito intelectual. Formar el pensamiento social quiere decir ser conscientes de nuestra racionalidad para comprender la complejidad del mundo social. Después es necesario formar el pensamiento crítico, ya que sin este tipo de pensamiento no hay educación ni puede haber democracia de calidad (Siegel, 1988; Santisteban, 2017).
e) Ámbito personal. La formación ciudadana requiere una educación para la libertad y la responsabilidad en democracia, lo que exige, en primer lugar, un autoconocimiento y el desarrollo de la autonomía personal, para saber cuál es o debería ser nuestro papel en los grupos sociales donde participamos. La autoconciencia es fundamental para aprender a pensar cómo es nuestra mirada y cómo es la de los demás.
f) Ámbito político. Los estudios sociales deben trabajar con la idea que la democracia es un conjunto idealizado de valores que deben guiar nuestra acción social (Beane y Apple, 1997). Participar de la vida social requiere adquirir capacidades para asumir responsabilidades cada vez mayores. La verdadera actitud educativa y política nos obliga a plantearnos preguntas sin caer en juicios preestablecidos (o prejuicios), porque, según Arendt (1996), tal actitud nos impide experimentar la realidad y nos impide reflexionar.

## ¿Qué conocimientos hemos de enseñar de ciencias sociales?

La reforma educativa de los años ochenta en España introdujo en el currículo la separación de tres tipos de contenidos para su programación: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto dio lugar a confusión entre una parte del profesorado y también entre algunos creadores de materiales curriculares. Muchos pensaron que los conceptos o los procedimientos o los valores se podían enseñar de forma separada del resto de contenidos (Pagès y Santisteban, 1994). Pero esto es un gran error, ya que el conocimiento es una globalidad. Desde los estudios sociales esto es todavía más evidente, ya que, por ejemplo, no podemos enseñar las partes de un río separadas de los procedimientos para su análisis a partir de esquemas, fotografías, etc. Y tampoco podemos enseñar los problemas del río, por ejemplo, la contaminación de las aguas o la salinización, separada de los hechos o conceptos ni de los métodos para su interpretación.

Las nuevas propuestas de un currículo por competencias llevaron también a cometer algunos errores al profesorado, por ejemplo, entender que los métodos

o las estrategias de enseñanza y aprendizaje se podían usar sin tener en cuenta la importancia del conocimiento que se enseña. Otro error ha sido pensar que las competencias son una serie de procedimientos que se pueden desarrollar de manera secuencial, con una lógica mecanicista, un error que se debe a una lectura literal de las taxonomías, bajo la creencia que se deben aprender uno tras otro hasta llegar a dominar la competencia. Pero sabemos que las competencias son muy complejas y que incluyen conocimientos de todo tipo, por supuesto conceptuales y actitudinales, así como también requieren actividades diversificadas que incluyan la acción y su aplicación en la realidad social del alumnado, y que tengan en cuenta los cambios en los contextos donde se aplican.

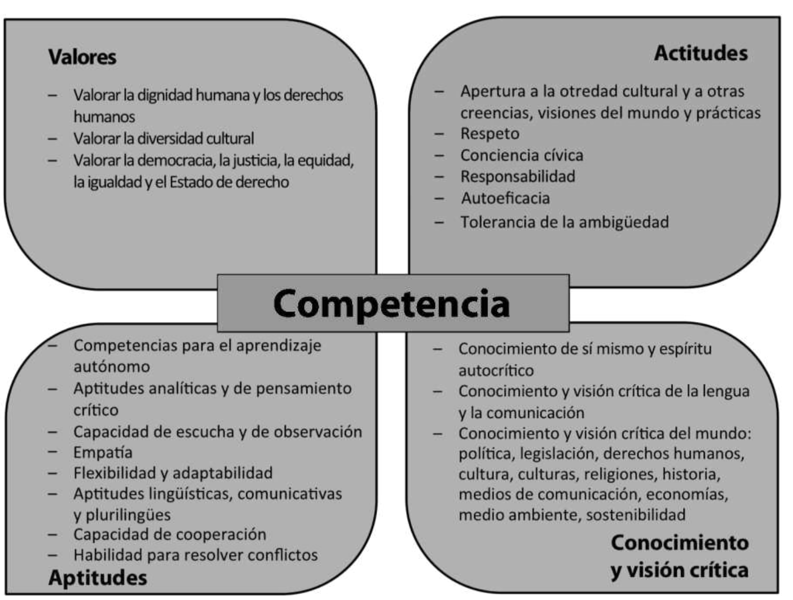
Para Giorda (2004), desde la didáctica de la geografía, la competencia va más allá del saber hacer, es un sistema integrado en el cual el conocimiento y la aplicación intelectual no se pueden separar de la esfera "*emotiva, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa*" (Giorda, 2004, 10). El aprendizaje del alumnado del espacio o del paisaje es algo global e intuitivo, con el que a través del conocimiento estructura la propia comprensión de la realidad. La orientación espacial y el sentido del espacio, que nos permite construir una visión sistémica del territorio, no son posibles sin tener en cuenta cuánto significa en lo afectivo, social y ético para el niño o la niña. La percepción de la belleza puede ser una clave para el acceso al paisaje y para comprender las relaciones entre las personas y el ambiente. Para Giorda (2004) en el ámbito de la escuela primaria no es correcto transferir el conocimiento en términos de abstracción disciplinar. Este autor considera que en muchos casos la geografía es el instrumento con el cual el niño o la niña descubren un lugar por primera vez, por lo cual es indispensable que en estos descubrimientos desarrollen una educación ambiental, a partir de la educación de la percepción, y que se sientan parte activa y responsable del ambiente donde vive. Las capacidades que deben dar sentido a la competencia geográfica son, para este autor, siete (Giorda, 2004, p. 15):
a) representar el espacio mentalmente;
b) observar un ambiente reconociendo los elementos físicos y antropológicos;
c) distinguirlasrelaciones(función,interdependencia,flujo);
d) observar, describir y diferenciar ambientes diversos;
e) describir y representar gráficamente;
f) construir e interpretar mapas;
g) buscar la información geográfica.

Para Biancardi, Rosso y Sarti, (2006), desde la didáctica de la historia, las competencias no son solo un horizonte de referencia, sino una práctica concreta que abandona la concepción transmisiva del conocimiento histórico. Las competencias específicas del conocimiento histórico serían para estos autores:
a) desarrollar la capacidad de orientación en el presente y de proyección del futuro;
b) educar en la complejidad, desarrollando "*atteggiamenti e competenze adeguati a rispondere in modo flessibile al cambiamento*";
c) educar en la convivencia civil, en la interculturalidad, en la paz, en el desarrollo, en la igualdad de oportunidades;

d) educar en la descentralidad, en la comprensión del punto de vista del otro y en la ampliación del propio horizonte cultural.

Hemos puesto dos ejemplos de educación histórica y geográfica, que tienen una clara vocación de estudios sociales globalizados y al servicio de la educación para la ciudadanía. No pretendemos en este apartado mostrar una relación de todo aquello que hay que enseñar en educación primaria de ciencias sociales, sino el tipo de conocimiento a enseñar y su naturaleza. Las decisiones sobre el conocimiento que debe enseñarse están relacionadas con las opciones epistemológicas y axiológicas del profesorado (Benejam, 1999; Giroux, 1990). En un currículo crítico los contenidos deben organizarse a partir de problemas sociales relevantes, lo que permite un enfoque transdisciplinar (Pagès, 1994; Evans, 2001). Los procedimientos que se enseñen deben favorecer las exigencias de estos contenidos conceptuales. Y en último término se pretende que los conocimientos adquiridos se traduzcan en comportamientos sociales deseables (Benejam, 1997), que se orientan al cambio social (Ross, 2017).

Por nuestra parte, consideramos que la educación en una cultura democrática es esencial en la escuela primaria. Así lo cree también el Consejo de Europa (2016) que ha publicado un documento titulado *Competencias para una cultura democrática*, basado en 20 competencias distribuidas en 4 ámbitos: valores, actitudes, aptitudes y conocimiento y visión crítica.



Consejo de Europa (2016): *Competencias para una cultura democrática* (p.7)

Para Joan Pagès (2017) esta propuesta del Consejo de Europa pone en el centro de la educación democrática la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía, ya que el conocimiento del pasado, de la territorialidad, de los aspectos económicos, políticos o sociológicos son fundamentales para adquirir esta cultura democrática.

Un ejemplo de programa transdisciplinar es el que propone el National Council forthe Social Studie (2010) como *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment,* donde se considera que los y las estudiantes han de tener conocimientos y experiencias activas en los siguientes ámbitos:

> *"1) Culture. 2) Time, Continuity, and Change. 3) People, Places, and Environments. 4) Individual Development and Identity. 5) Individuals, Groups, and Institutions. 6) Power, Authority, and Governance. 7) Production, Distribution, and Consumption. 8) Science, Technology, and Society. 9) Global Connections. 10) CivicIdeals and Practices"*
> *NCSS (2010): https://www.socialstudies.org/standards*

En la propuesta anterior podemos destacar tres cuestiones relevantes. Por un lado, la propuesta se organiza a partir de una serie de conceptos clave, pero después, en su desarrollo, se insiste en que estos ámbitos deben traducirse en "experiencias" reales de aprendizaje del alumnado. Por otra parte, se hace mucho énfasis en la importancia de la aportación que la enseñanza de las ciencias sociales puede hacer a la formación en cultura democrática y para la participación. Por último, las propuestas son fácilmente convertibles en problemas sociales o temas controvertidos, lo cual abre la posibilidad de trabajar a partir de problemas o cuestiones socialmente vivas, aunque esto dependerá de la escuela y de cada maestro o maestra (Pagès, 2011b).

## ¿Cómo enseñar ciencias sociales?

En los métodos y estrategias que planificamos y aplicamos en clasetambién están implícitos determinados valores sobre la sociedad o la enseñanza, sobre el tipo de ciudadanía que queremos formar, así como sobre la función del profesorado y sobre el papel que asignamos a los niños y niñas en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido parece indicado plantear lo que Young (1993) califica de aprendizaje abierto a la investigación y, obsérvese, que no se trata de la enseñanza de la investigación, sino de mostrar una actitud abierta al conocimiento social, al planteamiento de preguntas y de hipótesis, a la emisión de juicios, al análisis de las relaciones entre los actores y entre los factores sociales, y a la contrastación de opiniones, al diálogo y a la cooperación. El aprendizaje por descubrimiento y la reconstrucción del conocimiento son instrumentos complementarios de un mismo proceso (Hannoun, 1977; Girardet, 1996; Cañal et al., 1997; Haynes, 2004).

La reconstrucción del conocimiento necesita del diálogo, la expresión y la representación, es decir, la utilización del lenguaje para dar significado al mundo social. El ajuste del lenguaje o de los lenguajes en el discurso del profesorado o en la narración o la conversación del alumnado, permite estructurar los aprendizajes. El diseño y la regulación de la comunicación en el aula influyen en la cantidad y la calidad de conocimientos compartidos.

El profesorado juega un papel fundamental buscando un equilibrio entre el contexto social, los saberes científicos y las necesidades del alumnado para resolver los problemas sociales que le afectan. El profesorado, en el proceso de transposición didáctica, convierte los saberes científicos en saberes escolares, consciente de que la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje son tres cuestiones distintas -aunque inseparables-, ya que también es diferente el conocimiento que genera la ciencia, el que transmite el profesorado y aquello que en realidad aprenden los niños y niñas en la escuela primaria. Existe aprendizaje cuando estos saberes escolares son compartidos a la vez por quien enseña y quien aprende.

> *"Un aspecto clave de nuestra investigación fue habernos descubierto como estudiantes y gracias a ello la enseñanza sigue siendo para nosotras conmovedora y desafiante. En nuestras clases aprendemos, pero no porque algo sea incorrecto o porque como docentes revelemos alguna deficiencia, sino porque aprender es sinónimo de enseñar. (...) Siempre hay nuevos interrogantes y conocimientos para investigar respecto del aprendizaje, la enseñanza y el currículo" (Short, 1999).*

Es preciso destacar el papel de las preguntas en los estudios sociales, su importancia sería equivalente a la importancia que tienen las buenas preguntas para el avance de la ciencia (Santisteban, 2008). Si unabuena investigación depende de una buena pregunta, un buen aprendizaje dependerá de la capacidad del alumnado para realizar buenas preguntas. Este hecho requiere que el profesorado esté preparado para fomentar y para aprovechar las preguntas del alumnado. La formación del pensamiento complejo parte de la capacidad para la realización de preguntas por parte del alumnado.

> *"La capacidad de formular preguntas y de saber contestarlas es una parte fundamental de la inteligencia, podría incluso considerarse como la más importante. Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir" (Sternberg y Spear-Swerling, 1999, p. 57).*

Aprender a plantear preguntas es aprender a aprender. Enseñar a construir buenas preguntas depende de las habilidades del profesorado para fomentarlas, comenzando por plantear él mismo en clase buenas preguntas. Si el profesorado plantea preguntas productivas en vez de repetir preguntas reproductivas, que se responden siempre de manera mecánica, favorecerá que el alumnado realice también este tipo de preguntas (Márquez, et.al., 2004). Si el profesorado utiliza las preguntas mediadoras en su diálogo con el alumnado, facilitará que aparezcan mejores preguntas y sentará las bases de la formación del pensamiento.

Para Cousinet (1969), no se trata de conseguir una curiosidad momentánea del alumnado por obtener una respuesta a un fenómeno social, sino de despertar en la infancia intereses y motivos para sembrar el deseo permanente de conocer. El aprendizaje de las ciencias sociales debe basarse en la indagación constante, donde cada pregunta se cierra con una nueva pregunta que inicia una nueva curiosidad por aprender. Hemos de aprender a plantear preguntas o problemas de tal manera que el proceso de resolución se convierta en el objetivo más

importante de la formación (Freire, 1986). Hemos de pensar en un concepto de conocimiento dinámico y provisional, más que en un saber estático y cerrado. La enseñanza de las ciencias sociales no puede ser una fotografía, como un instante congelado, sino una imagen en movimiento, una realidad en proceso de cambio continuo.

En la actualidad la ciencia evita preguntas finalistas, así que, además del por qué, propone indagar en el cómo. Cómo se inician, se suceden y qué consecuencias tienen y qué intencionalidades los fenómenos sociales. La racionalidad debe ayudar a comprender la complejidad de la realidad social, a través de la causalidad, la intencionalidad y el relativismo. Este último nos sirve para cuestionarnos por qué sucedió lo que sucedió y si pudo ser de otra manera, por qué el presente es como es y si podía ser de otra forma. Se trata de ir más allá de obtener respuestas finalistas, para fomentar el interés por conocer los procesos, los factores o las motivaciones que intervienen en los hechos y en los cambios sociales. Se pretende sobretodo encontrar relaciones de interdependencia, lo cual favorece la creación de esquemas de conocimiento más complejos.

## Para acabar

Todavía sabemos poco de lo que pasa en las aulas de las escuelas cuando se enseña historia, geografía y ciencias sociales, ya que las investigaciones se han dirigido más a etapas posteriores y poco a las primeras edades escolares. Muchas veces nuestras reflexiones se sitúan más en aquello que nos gustaría que sucediera que en lo que realmente sucede (Audigier y Tutiaux-Guillon, 2005). A veces, el profesorado tiene miedo de llevar a cabo cambios en la enseñanza que se alejen de la memorización sin sentido, del comentario de texto, de la lectura mecánica o de un conocimiento ajeno a la vida del alumnado. Pero el cambio es necesario y urgente.

Buena parte del trabajo de Joan Pagès a lo largo de su vida se ha dedicado a reivindicar la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria (Grup de Ciències Sociales de Rosa Sensat, 1981; Pagès i Pujol, 1984; Pagès Bouzas y Pagès, 2017) y, paralelamente, ha insistido en la trascendencia de una formación de los maestros y maestras que les proporcionara las herramientas necesarias para cambiar los estudios sociales.
Proponemos avanzar en la *educación para la comprensión*, es muy sencillo, enseñar para que el alumnado comprenda. Para Boix-Mansilla y Gardner (1999) el término *comprensión* está relacionado con el pensamiento reflexivo y la acción social, comprender para tomar decisiones y para participar. Para Morin (2001) comprender es algo más que un proceso de información, comunicación o explicación: "*Comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección*" (p. 115).

Se trata, en definitiva, de abrir la ventana de la clase y que se interprete el mundo que vemos, sus problemas y conflictos, a partir de lenguajes diversos, incluidos los digitales o las redes sociales como ámbitos posibles de aprendizaje. Se trata

de educar una mirada transdisciplinar, de acercar la escuela a la vida, de relacionar escalas territoriales y temporales, de comprender la complementariedad, por ejemplo, entre la previsión y el azar, el cambio y la continuidad o el pensamiento racional y las emociones. Se trata de convertir los estudios sociales en instrumentos de cambio social.

**Referencias bibliográficas:**


- **Arendt, H.** (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona : Península.
- **Audigier, F.; Tutiaux-Guillon, N.** (2005). Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire. INRP.
- **Beane, A. y Apple, M.W.** (1997). La defensa de las escuelas demo-cráticas. Apple, M.W. (comp.). *Escuelas democráticas* (pp.14-47). . Madrid: Morata.
- **Benejam, P.** (1997). Las finalidades de la educación social. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp.33-51). Barcelona, ICE- Universidad de Barcelona/Horsori,
- **Benejam, P.** (1999). El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales, en AUPDCS (ed.) *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.15-25). Sevilla: Díada/Universidad de La Rioja/AUPDCS.
- **Biancardi, P.; Rosso, E.; Sarti, M.** (2006). La didattica per competenze nell'insegnamento della storia, en Bernardi, P. (a cura di). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp.39-57). Milano: UTET.
- **Boix-Mansilla, V.; Gardner, H.** (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?, en Stone, M. (comp.) (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp.215-256). Barcelona: Paidós.
- **Cañal, P., Lledó, A., Pozuelos, F.F. y Travé, G.** (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada.
- Consejo de Europa (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- **Cousinet, R.** (1969). *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada.
- **Dewey, J.** (1993). *Cómopensamos*. Barcelona: Paidos.
- **Eisner, E. W.** (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar.* Barcelona: Martínez Roca.
- **Evans, R. W.** (2001). Teaching Social Issues: Implementing an Issues-Centered Curriculum 291-309. Ross, E.W. (ed.). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. New York: State University of New York Press.
- **Fien, J.** (1993). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 73-90.
- **Freire, P.** (1986). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI. (Original de 1965).
- **Giorda, C.** (2004). Gli obiettivi della didattica geografica nella scuola primaria, en Sturani, M.L. (a cura di). *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli* (pp.8-17). Torino: Edizione dell'Orso.
- **Girardet, H.** (1996). Problemas y perspectivas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. La enseñanza-aprendizaje como coparticipación en los conocimientos, en AUPDCS (eds.). *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, 135-149. Sevilla: Díada/AUPDCS.
- **Giroux, H. A.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Grup de Ciències Socials de Rosa Sensat (1981). Les Ciències Socials a la Segona Etapa d´EGB. Barcelona. Edicions 62 / Rosa Sensat.
- **Hannoun, H.** (1977). *El niño conquista el medio. Las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

- **Haynes, J.** (2004). *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- **Márquez, C., et. al.** (2004). La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras. *Investigación en la Escuela*, 53, 71-81.
- **Morin, E.** (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Gedisa.
- National Council for the Social Studie (2010). *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment.* https://www.socialstudies.org/standards
- **Pagès Bouzas, L. y Pagès, J.** (2017). L'ensenyament de les ciències socials i el pensament crític. *Perspectiva Escolar*, 398, 21-27.
- **Pagès, J.** (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- **Pagès, J.** (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.
- **Pagès, J.** (2011a). Conversatorio entre Joan Pagès y docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Historia y Memoria*, 3, 203- 226.
- **Pagès, J.** (2011b). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81.
- **Pagès, J.** (2017). Passem de Montesquieu? Repensar l'ensenyament de la política a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 395, 6-11.
- **Pagès, J. y Pujol, R. Ma et al,** (1981). *L'Educació Cívica a l'Escola*. Barcelona: Edicions 62 / Rosa Sensat.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les ciències socials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història. *I Jornades de Didàctica de les Ciències Socials al Baix Llobregat* (pp.109-165). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- **Pérez Gómez, A.** (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.
- **Perrenoud, P.** (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris: ESF.
- **Ross, E. W.** (2017). *Rethinking social studies: Critical pedagogy in pursuit of Dangerous Citizenship*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- **Santisteban, A.** (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. Ávila, R.M.; Cruz, A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado* (pp. 79-99). Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.
- **Santisteban, A.** (2017). Educació política y mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- **Short, K.G. et. al.** (1999). *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona: Gedisa.
- **Siegel H.** (1988) *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. Routledge. New York.
- **Sternberg, R.J.; Spears-Werling, L.** (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- **Tosar, B.** (2017). Literacitat crítica i aprenentatge de les Ciències Socials a les aules d'Educació Primària. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Tosar, B.; Santisteban, A.** (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria**.** García Ruiz, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

- **Weinert F. E.** (2004). Concepts of Competence (Contribution within the OECD project DeSeCo). Neuchâtel en The Development of National Educational Standards. BundesministeriumfürBildung und Forschung.
- **Young, R.** (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula.* Barcelona: Paidós/MEC.

# CAPÍTULO 14

# La educación secundaria y la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales

*Agnès Boixader i Corominas*
*Enrique Muñoz Reyes*

## El mundo hoy: nuevos retos para las Ciencias Sociales

En el presente, la complejidad es una característica que distingue a la sociedad en la que vivimos, lo que se acentuará en el futuro (Morín, 2012). Hay múltiples causas que contribuyen y contribuirán con esta situación: los cambios tecnológicos, las crisis políticas, económicas y ambientales; las guerras, el hambre y la desigualdad social.

En este escenario, ¿qué es pertinente enseñar y aprender en Ciencias Sociales en la Educación Secundaria? Para responder a esta interrogante desde la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales se debe considerar la necesaria contextualización de los contenidos a enseñar por los profesores y profesoras y a aprender por los y las estudiantes, para que estos últimos logren comprenderlos. Junto a esto, las temáticas que pueden despertar el interés del estudiantado, en algunos casos se deben relacionar con problemas sociales relevantes y en otros con personas, hechos y procesos que han estado invisibilizados en la enseñanza, y en los textos de estudio; y con el contexto local donde vive el estudiante con sus características sociales, políticas, económicas y culturales, que en muchos casos están ausentes en la enseñanza.

El mundo hoy, más que nunca, cambia y lo hace a ritmos inasumibles para la reflexión pausada y serena, tan necesaria para imaginar alternativas de vida en común. Vivimos un tiempo que pone en cuestión todo aquello que hemos heredado de la modernidad y las expectativas de progreso material, a menudo asociadas a la existencia de utopías políticas o sociales, que impulsaban hacia un futuro mejor parece que han saltado por los aires. El futuro no parece que vaya a ser mejor que el presente: en las calles de París, ya a principios de 2011, los jóvenes gritaban consignas al estilo de *"queremos vivir como nuestros padres"*, que se fueron repitiendo y que muchos adultos han repetido como un mantra que manifiesta su preocupación por el futuro que les espera a sus hijos o nietos. Manuel Cruz (2017) dice que hoy las utopías son de baja intensidad, con propuestas genéricas que nada tienen que ver con algo *"radicalmente otro"*. Sin embargo, dice el mismo autor, eso no debe ser motivo de frustración, de abandono ni de derrotismo.

> *"Ni todo está garantizado de antemano (por ninguna variante de providencia, llámesele progreso, mano invisible o como se quiera), ni es cierto que no haya nada que hacer. Frente a ambas opciones, complementarias en el fondo habría que decir que ahora es más bien el momento no tanto de olvidarnos de las ilusiones de antaño como de transformar los más ambiciosos sueños en motor, los más desatados delirios, en palanca." (Cruz, 2017, p.150)*

Si la idea de progreso heredada de la Ilustración, como anunciaba Fontana (2013), está presentando evidencias de fracaso, habrá que buscar alternativas. Si nos habíamos educado históricamente en dicha idea, haciéndonos pensar que cualquier futuro sería mejor que el pasado, ahora habrá que educar pensando que el esfuerzo, individual o colectivo, ha de dirigirse a resistir o a aprender a vivir en la austeridad cuando no en la precariedad. Marina Garcés (2017) tiene un excelente y brevísimo ensayo en el que nos recuerda que *"en los movimientos sociales y en el pensamiento crítico actual hablamos mucho de 'cuidados'. Cuidarnos es la nueva revolución"* (p.25). Tal vez nos quede eso: aprender a cuidarnos.

En geografía, en historia u otras ciencias sociales (CCSS) hemos hablado reiteradamente, aunque a menudo sin nombrarla, de la muerte: epidemias, guerras, hambrunas, etc.; o de desastres naturales que afectan la vida humana en el planeta: terremotos, huracanes, aluviones, inundaciones, erupciones volcánicas, etc. Son problemáticas de larga duración que han acompañado a la humanidad en diferentes épocas y en diversos contextos geográficos y sociales**.** Pero hoy, miramos y vivimos la muerte de otra manera, muy especialmente desde el 11S, y se ha ido instalando como algo cotidiano, normal: terrorismo, poblaciones que se desplazan, feminicidios, etc. Todo ello está "naturalizando" la muerte "no natural". Debemos tomar conciencia que la muerte ya no es excepcional y que el progreso no puede detenerla. Casi nos atrevemos a decir que el nuevo horizonte de la humanidad es salvar la vida.

El mundo ya no es el que era hace diez o quince años y es posible que tratar el nuevo horizonte de la geografía, la historia y las ciencias sociales tampoco pueda ser el mismo. A nuestro modo de ver se debe poner el énfasis en el presente y el futuro y se debe aprender más que nunca del pasado, tal vez para recuperar proyectos que se desestimaron porque solo se veían a la luz del progreso material. Al mismo tiempo, en "tiempo de tinieblas" (Todorov, 2000) la mirada al pasado debe entenderse desde otra perspectiva. Además, debemos comprender que existe un *futuro-presente* (Kosseleck, 2004), por lo tanto, hoy es cuando debemos trabajar para construir el futuro que proyectamos y deseamos.

En Aprender a enseñar historia y CCSS: el currículo y la didáctica de las CCSS el doctor Joan Pagès (2002) se preguntaba: *"¿Cómo hacer frente a este futuro previsible desde el conocimiento histórico-social escolar? ¿cómo educar para el futuro a las jóvenes generaciones? ¿cómo prepararles para el cambio y para garantizar su protagonismo como agentes activos del mismo?"* (p.257). Las preguntas siguen relativamente vigentes. Sin embargo, lo que hoy sabemos es que el futuro 'previsible' se ha vuelto 'imprevisible' o peor aún que es previsible y camina hacia la destrucción, si no hay actuaciones valientes y responsables. Aunque sea una obviedad: las actuaciones se llevan a cabo en el presente. Esto implica que debemos educar a niños, jóvenes y adultos como ciudadanos conscientes, críticos y participativos para abordar las problemáticas del *futuro-presente*.

En su texto Pagès (2002) criticaba que los currículos hayan estado siempre al servicio del poder:

> *"El currículo de historia y ciencias sociales ha estado al servicio de las ideologías dominantes y de la creación de una conciencia de pertenencia y de identidad, que ha negado las esencias básicas de una sociedad plural y democrática y la*

> *posibilidad de construir nuestra propia visión del mundo desde el aprendizaje de aquellos contenidos sociales e históricos que permiten interpretar qué ha sucedido, qué sucede y por qué y qué podía haber sucedido si..., o qué podría suceder en el futuro"* (Pagès,2002, p. 257).

De éste modo coincide con Garcés (2017) quien nos reclama la capacidad de ser insumisos, de proclamar una insumisión como combate radical contra la credulidad, una insumisión que nos dote de *"herramientas conceptuales, históricas, poéticas y estéticas que nos devuelvan la capacidad personal y colectiva de combatir los dogmas y sus efectos políticos"* (Garcés, 2017, p. 30). Para educar ciudadanos y ciudadanas capaces de practicar dicha insumisión puede que sea acertado adoptar vías pedagógicas y didácticas como las que plantea Pagès (2002) y que parten de la racionalidad crítica y de concepciones de aprendizaje sustentadas en el constructivismo social, *"Se concibe que la finalidad última de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha de ser contra socializadora, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática"*. (Pagès, 2002, p.258). En este punto hay ciertos elementos similares a los de Apple (2016) quien plantea que la educación debe formar ciudadanos capaces de actuar contra las pautas hegemónicas del capitalismo y sus efectos individualistas y consumistas.

Pagès (2009) plantea que *"La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico"* (p.70). A nuestro modo de ver la formación del pensamiento histórico del estudiantado es la finalidad más importante de la enseñanza de la historia y un requisito indispensable de su formación ciudadana. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de la historia debe orientarse a fomentar el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de la conciencia histórica en los estudiantes**.** Pensar históricamente permite apostar, como nos propone Garcés por mantener un combate contra la credulidad *"porque la credulidad anula la voluntad, ya que es una delegación de la inteligencia y de la convicción"* (Garcés, 2017, p. 36).

Los fenómenos que venimos llamando mundialización y globalización y sus respuestas antagónicas: el nacimiento y proliferación de particularismos, nacionalismos y regionalismos se han hecho más virulentos. La generalización del uso de redes de información y comunicación ha hecho que todos los hechos "históricos" sucedidos desde septiembre de 2001 se vivan en directo, con intensidad y emoción, en todos los confines de la Tierra. El hecho de que el mundo se haya hecho pequeño y que los problemas se hayan acrecentado, produciendo una sobre información que nos hace no precisamente más sabios sino más crédulos, hacen más necesarias que nunca la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía, las ciencias sociales y las humanidades. El pensamiento analítico y crítico que fomenta la enseñanza de las ciencias sociales, es la herramienta con la que cuentan los estudiantes para enfrentar la avalancha de información que circula cada día con sus diferentes caminos y formatos de difusión.

Una de las características de la actualidad es la espontaneidad de las masas, conducidas las más de las veces por impulsos poco razonados e incluso poco razonables, mostrando que en el mundo de hoy es la emoción la que controla la razón. Las grandes corporaciones que gestionan el capital lo saben y de ello se aprovechan.

Usan los miedos para mantener el control hasta niveles que deberían escandalizarnos. Tenemos miedo a perder bienestar, al decrecimiento, incluso a la austeridad; tenemos miedo al terrorismo cuando sabemos que es mucho más probable que muramos de infarto o de cáncer que por un ataque terrorista; tememos perder libertades pero queremos seguridad. El miedo, más o menos consciente, a un futuro que no puede ser de ningún modo optimista nos paraliza e impide actuaciones posibles que permitan sobrevivir y cuidarnos, los unos de los otros.

Es urgente replantear la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y apostar por visiones de las mismas, en especial de la historia y la geografía, que las conviertan en auténticos instrumentos al servicio de un ser humano que desee mantener a raya el mal y que quiera aprender a sobrevivir sin hipotecar la supervivencia de sus semejantes. Ante este escenario es pertinente preguntarse: *¿quién orienta a los niños, a los jóvenes y a los adultos a discriminar entre la información rigurosa y la superficial, la más cercana a la realidad y la manipulada por intereses privados o de grupos de poder?*

En resumen, sólo podemos 'pensarnos' en cada presente y en el que nos ha tocado vivir hay que usar el pensamiento histórico, el pensamiento creativo y el pensamiento empático-compasivo. Necesitaremos altas dosis de creatividad para generar alternativas que ilusionen a unas sociedades acostumbradas a entender el progreso como crecimiento económico; ingenio para fomentar una pedagogía del cuidado y no de la destrucción (que puede leerse en clave de guerra o en clave de obsolescencia incorporada) para encontrar salidas capaces de poner freno, sin menoscabar libertades, a la imparable espontaneidad de las masas.

**Pensamiento complejo para una etapa educativa de transformación de la persona: la adolescencia.**

En la enseñanza de la historia en educación secundaria, es necesario introducir en el pensamiento de los estudiantes, las ideas de complejidad y provisionalidad de los conocimientos, en un contexto de incertidumbre presente y futura. Esta es una forma o una vía para desarrollar un pensamiento crítico que los movilice a la acción orientada a la transformación social. En este contexto cobra relevancia el siguiente planteamiento:

> *"La historia avanza, no de manera frontal como un río, sino mediante desvíos procedentes de innovaciones o de creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. La transformación interna empieza a partir de creaciones, primero locales y casi microscópicas, que se efectúan en un medio restringido inicialmente a sólo algunos individuos, y que aparecen como un alejamiento en relación con la normalidad. Si el desvío no es aplastado entonces, en condiciones favorables, generalmente formadas por crisis, puede paralizar la regulación que la frenaba o reprimía y luego proliferar de manera epidémica, desarrollarse, propagarse y convertirse en una tendencia cada vez más potente que da lugar a una nueva normalidad (...)"* (Morín, 2012, p. 110).

Pensar históricamente, pensar críticamente es pensar la complejidad y actuar de acuerdo con dicha comprensión. Cualquiera que sea la definición o "escuela" que tomemos para hablar de complejidad nos debería obligar a contemplar las demás,

justamente porque queremos hablar de complejidad. De hecho podríamos convenir que el auténtico desafío está en el reconocimiento de redes o tramas de relaciones entre hechos, ideas, o cosmovisiones. Si usamos un modo de pensar complejo vamos a ser capaces de mantener una relación "cordial" entre ideas antagónicas, porque nos disponemos a reconocer que en ellas, en cada visión, se encuentra la complementariedad tan necesaria a menudo para resolver problemas, que también son complejos.

Debemos ser conscientes que se aprende a pensar pensando, se comprende la complejidad cuando se facilita el análisis holístico de las situaciones en apariencia simples. Sin embargo, en la escuela no suele enseñarse a pensar, del mismo modo que pocas veces se enseña qué hacer con las emociones que uno siente. Pasión y razón van de la mano, siempre en interrelación y siempre necesaria si vamos a establecer modos de análisis y de procedimientos complejos. Al parecer la racionalidad neopositivista sigue vigente en la enseñanza de la historia en muchas aulas, por esto se hace urgente instalar prácticas críticas que fomenten el desarrollo de un pensamiento complejo en los estudiantes, donde razón, emoción y acción sean los ejes de la triada que integre el aprendizaje.

Tampoco podemos olvidar que la lucha íntima, en cada sujeto, entre pensamiento y emoción-sentimiento se manifiesta de manera más virulenta precisamente entre los colectivos adolescentes o jóvenes. Algunos educadores tienen la impresión que los adolescentes son desorganizados y caóticos y que de algún modo les es difícil pensar de manera metódica u organizada; no es cierto y solamente se requiere observar y conocer el sentido que dan a sus propias vidas para percatarse que si algo caracteriza el "modo de pensar adolescente" es la plasticidad, la flexibilidad, la capacidad de inventar, de crear, de trabajar en equipo; están especialmente preparados para entender conceptos abstractos, poseen capacidades extraordinarias para organizar proyectos y para establecer relaciones con otras personas. ¿Cómo podemos, desde la didáctica de las ciencias sociales, malgastar este potencial manteniendo a estos jóvenes sentados en sus sillas escuchando? Es cierto que el adolescente puede tener también comportamientos irreflexivos y alocados pero como nos advierte Iroise Dumontheil (2010), sin el *cerebro insensato* que se posee durante la adolescencia tal vez nos habríamos extinguido. Este autor insiste en que fue eso que él llama *insensatez* lo que llevó al adolescente primitivo a cazar, a luchar, a encontrar pareja, etc., es decir a sobrevivir y llegar a nuestros días. De modo que la adolescencia es posiblemente la etapa de la vida más compleja, de malestares y angustias diversas, de experimentaciones atrevidas e incluso peligrosas, pero de una riqueza social inmensurable, que, como la infancia, no podemos desaprovechar para construir el futuro.

El mundo no puede estar, exclusivamente, en manos de los adultos. El adulto puede anticipar las consecuencias a largo plazo de sus actos, algo para lo cual el adolescente no está preparado pero este, en cambio, maneja muy bien el corto plazo que le permite buscar una recompensa rápida. Del mismo modo que para pensar la complejidad hay que hacer uso de conocimientos multidisciplinares y que para resolver problemas complejos es imprescindible trabajar en equipos de profesionales expertos en disciplinas diversas, es urgente aprender a pensar las transmisiones de conocimientos sociales desde la perspectiva de la complejidad, mostrando experiencias vividas por hombres y mujeres que "ya existieron" como fuente de información, pero teniendo en

cuenta que su "hacer diario" su "vida transcurrida" no fue lineal ni afectó únicamente un campo de conocimiento.

Desde nuestra perspectiva debemos considerar que en esta etapa, que corresponde a las secundarias obligatorias y post-obligatorias se deben fortalecer, cuando no fundar, maneras de pensar la complejidad. Las ciencias sociales, la geografía y la historia, pueden ser instrumentos de gran utilidad para conseguirlo. Tal vez sea cierto lo que algunas voces anuncian que "Hay que poner ciencia a las letras". Es posible que las ciencias sociales necesiten de un enfoque mucho más científico y menos ideológico para ayudar a solventar importantes problemas de la humanidad que requieren de una mayor intervención por parte de este tipo de disciplinas. Sin embargo, no podemos renunciar a sumar subjetividades, visiones distintas del mismo problema y a conseguir "poner sociales y humanidades a las ciencias".

Apostamos, en fin, por un modelo que sea capaz de trabajar las transmisiones que consideremos necesarias desde visiones holísticas, sabiendo que ello hace necesaria la participación de equipos docentes, porque no se le puede pedir a un solo docente que sea experto o sabio en distintas ciencias sociales o áreas de conocimiento. Sugerimos un modelo que, además, ponga énfasis especial en conocer la psicología personal y social de los jóvenes y que sepa reconocer sus problemáticas concretas, aunque ello suponga no poder iniciar su intervención didáctica sin antes haberse coordinado con el equipo de tutores o psicopedagógico.

## ¿Qué enseñar?

Pagès y el Departamento de CCSS de la UAB plantean como contenidos claves o fundamentales que debe considerar la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Secundaria a los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas y los invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales (mujeres, niños, inmigrantes, etc.) Estas problemáticas son relevantes para niños y jóvenes, por ejemplo, lo está siendo hoy en Chile, con la realidad de la inmigración multicultural, que el currículum, los libros de texto y las pruebas estandarizadas no consideran, es decir, invisibilizan. Existe una realidad que no está presente en la enseñanza de los profesores ni en el aprendizaje de los estudiantes.

En otras ocasiones lo que sucede en el entorno inmediato nos debería obligar a giros de timón sustanciales. En la Catalunya de 2018 la fractura social entre visiones nacionalistas antagónicas es más que perceptible. Los patriotas de una u otra bandera explicitan cada vez con menos filtros racionales sus sentimientos y emociones. Está claro que *"la finalidad más importante hoy de la enseñanza de las ciencias sociales es la educación de la ciudadanía democrática"* (Pagès y Santisteban, 2013, p. 20). De modo que el profesorado de historia, geografía y ciencias sociales debe preguntarse qué contenidos son los más adecuados para coser lo descosido en la vida política y en las calles y para fortalecer actitudes profundamente democráticas en las nuevas generaciones con la mirada puesta en modelos de ciudadanía inclusiva.

Por otra parte, en Chile existe otra problemática en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, el currículum y los libros de texto, no consideran la enseñanza ni el aprendizaje de la historia y la geografía local en la que viven los y las estudiantes y sus familias. Es decir, la enseñanza y los aprendizajes no responden a las necesidades del territorio, de la sociedad, de la política, la economía y la cultura de los

estudiantes; no responden a las comunidades en las que ellos viven. Esto debe estar influyendo en la falta de sentido y de utilidad que manifiestan espontáneamente los estudiantes dentro y fuera de las aulas, respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

Siguiendo a Pagès (2009), ¿Llenar u ordenar cabezas? Se quiere llenar los currículums de muchos contenidos y a menudo muy poco vinculados con el presente de los estudiantes y por lo tanto desvinculados de su vida y de sus intereses. Además, analizando el currículo de Chile en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y los libros de texto que utilizan los profesores, los niños y adolescentes; se invisibiliza el contexto local, es decir, no se aborda ni enseña, con lo cual es una enseñanza que no permite el aprendizaje de la realidad social, económica, cultural y política en la que viven los estudiantes. Por último, desde hace más de casi tres décadas en Chile se mide el aprendizaje que adquieren los estudiantes de Educación General Básica (primaria) y Educación Media (secundaria) mediante pruebas estandarizadas (SIMCE). En la práctica muchos directores y profesores de los centros educativos planifican, enseñan y evalúan los aprendizajes en función de esas pruebas, dando mayor asignación horaria y relevancia a los sectores de aprendizaje de lenguaje y matemática, en desmedro de historia, geografía y ciencias sociales, y de ciencias naturales. Además, los centros educativos son clasificados de acuerdo con los puntajes obtenidos por sus estudiantes en dichas pruebas, los que son publicados cada año. Todo esto lleva en la práctica cotidiana de la enseñanza a confundir educación con medición, con las consecuencias que esto implica para los profesores: ansiedad y presión por lograr la cobertura curricular y por adiestrar a sus estudiantes para responder las pruebas estandarizadas. Por su parte, los estudiantes se ven agobiados por mejorar resultados en dichas pruebas, lo que en muchos casos les puede llevar a perder el sentido de los aprendizajes adquiridos.

¿Para qué queremos enseñar? Siempre son las finalidades las que marcan los contenidos (y no solo, también imponen unas estrategias de enseñanza y aprendizaje, un determinado sistema de evaluación, etc.) Si partimos de currículos oficiales, lo cual es lo más habitual, debemos preguntarnos: ¿Qué contenidos, van a servir las finalidades que orientan nuestra labor docente? En este sentido entendemos que la responsabilidad del docente es apostar por una determinada visión de futuro, por un determinado concepto de ser humano que actúa en su presente, condicionando el futuro. Todas las decisiones que el docente tome respecto a los contenidos de aprendizaje tendrán que estar pensadas para contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas del presente y del futuro. Es fácil decirlo, pero ahora más que nunca vivimos en un presente efímero, se intuye incierto el futuro. Como nos recuerda Innerarity (2018): *"Sería bueno que tuviéramos la iniciativa de cambiar el mundo, pero teniendo en cuenta que, dado que la chapuza es la condición humana habitual, que la improvisación nos caracteriza más que la previsión o la planificación, es poco verosímil que lo consigamos"* (p. 175). De modo que las aspiraciones deben ser modestas y deben plasmar un paradigma crítico que vea el quehacer humano como un recorrido de una humanidad que casi nunca consigue lo que pretende y acaba sufriendo lo que más temía. Sin embargo, hay que decidir, estamos condenados a tomar partido y en la vida eso significa tomar decisiones que pueden parecer modestas, lo son solo en apariencia.

Para concretar en los dos países que representamos los autores de este escrito, coincidiríamos en que las finalidades, ***el horizonte de sentido*** por el que apostamos es

el mismo porque compartimos un sentido humanista del ser humano. Precisamente por ello pensamos que sigue vigente la idea de Pagès (2009) de que es más importante ordenar cabezas que llenarlas. Hoy este "ordenar cabezas" significa esencialmente reconocer que interpretar bien el mundo es una buena manera de cambiarlo porque no puede cambiarse aquello que no se conoce.

En primer lugar, queremos educar ciudadanos y ciudadanas comprometidos, conscientes de su función y de las consecuencias de sus acciones, capaces de construir un mundo al lado de sus semejantes, nunca contra ellos; un mundo que no va ser mejor en términos económicos pero que puede serlo y debería serlo en términos de desarrollo humano. Ello no puede hacerse sin pensar históricamente.

En segundo lugar, solo un currículo asumible, que pueda ser comprendido por el alumnado, va a propiciar la formación de pensamiento histórico. Se trata de seleccionar áreas temáticas que faciliten la comprensión de problemas sociales relevantes en cada contexto particular y a nivel mundial. Si es así, será un currículo significativo porque propiciará un cambio en la vida del estudiantado, que desde el momento que "piense distinto podrá actuar diferente".

En tercer lugar, podemos coincidir también en dar una visión de la historia que priorice el pasado reciente, el presente-pasado, es decir aquello que acaba de suceder, y que considere el futuro-presente. La rapidez y la plasticidad de la comunicación, el hecho de que el espacio-mundo se haya contraído supone que el alumnado de hoy, como todos nosotros, se ha convertido en un espectador total. Es imposible asistir al espectáculo que nos da el mundo de hoy sin unas claves para su comprensión. Son las ciencias sociales, la geografía y la historia las que deben proporcionar a niños y adolescentes estas claves para entender aquello que ven de manera permanente a través de sus múltiples aparatos digitales.

¿Qué temáticas del pasado debemos abordar para construir unas u otras memorias? ¿Qué contenidos nos van a ser útiles para comprender lo que sucede en el presente eso que venimos llamando "las cuestiones socialmente vivas"? Esta es todavía una tarea por hacer.

Por otra parte, en función de encontrar el sentido y la utilidad de los aprendizajes para la vida de los estudiantes, al investigar las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia en educación secundaria, se identificaron cuatro categorías distintivas: enciclopédica, maestra de vida, comparativa y comprensiva (Muñoz E. 2017).

Resulta imprescindible partir del contexto real del estudiantado, conociendo a fondo la problemática que pueda darse en cada pueblo, barrio o ciudad y conociendo cómo se sienten ellos en el mundo que habitan, para después poder ir levantando la mirada hacia el resto del mundo. La idea de pasar permanentemente de lo local a lo global o de lo global a lo local, de lo lejano a lo cercano es más necesaria que nunca.

Teniendo presente como finalidad generar conocimiento social para resolver los problemas más acuciantes que tenga la sociedad, es necesario que nos dispongamos a barajar de manera permanente contenidos de las áreas que nos ocupan, ciencias sociales, geografía e historia, que deberán estar siempre impregnados de valores éticos, morales y de política democrática. Ninguna sociedad puede tener futuro si no

se siente con la capacidad de comprender y luego hacer realidad conceptos como justicia, equidad, solidaridad, responsabilidad y libertad.

**Innovar para mantener en tierra firme algunos principios**

Desde una visión heredada de la modernidad tendemos a pensar que el futuro va a ser mejor que el presente, pero tal vez no sea así, como hemos insinuado. De modo que debemos estar atentos a todos los estudios que nos ayuden a hacer prospectiva, no para predecir sino para prevenir, para tener mayores probabilidades de acertar en la acción presente. Tal vez debemos estar atentos a voces poco escuchadas, tal vez debamos pensar a fondo en la línea de planteamientos negativos, como los de Judith Shklar (2018) que "no hay que aspirar a situaciones deseables, sino a impedir situaciones condenables" (p. 12).

Analizando críticamente el presente no podemos dejar de ver el mal por todas partes: guerras, deterioro ambiental, desigualdades, explotación, xenofobia, racismo o integrismos son algunos de nuestros males. Contener el mal es un acto de bondad y para ello es necesario mantener algunos valores y mostrarlos, con acciones presentes comprometidas y a través de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, la geografía y la historia a los ciudadanos jóvenes, que serán los actores principales del futuro. Se puede hablar de valores éticos, morales y políticos necesarios para fundar la ciudadanía del futuro: responsabilidad vs libertad, solidaridad, compasión, equidad, etc.

De modo que la educación escolar debería servir por una parte para relacionarse de manera rigurosa con el conocimiento y por otra para formar ciudadanos y ciudadanas democráticos y con capacidad para resolver los problemas que la sociedad vaya generando, lo cual nos llevaría a replantear no solamente el papel de las ciencias sociales sino de la misma escuela. Concretando en el campo de las ciencias sociales, la historia y la geografía, el planteamiento de los contenidos que hemos insinuado ya supone una innovación importante porque pone en tela de juicio los contenidos al uso, plasmados en la mayoría de currículos escolares.

Innovar es imprescindible en la enseñanza, pero no se puede iniciar ningún proceso de innovación sin una investigación previa o un proceso de reflexión contrastado con investigaciones y expertos. Hay dos posiciones, en las antípodas una de otra, que se sustentan en la comodidad y no en la comprobación rigurosa: la innovación permanente y la permanente repetición. Para innovar es imprescindible priorizar, tener criterio, conocer experiencias transferibles al propio contexto, conocer rigurosamente la disciplina y los modelos de enseñanza/aprendizaje aplicables a la edad del alumnado. La innovación no puede sustentarse ni en la improvisación ni en las modas pedagógicas, debe sustentarse en investigaciones contrastadas y debe servir para alcanzar las metas propuestas (finalidades).

Desde nuestra perspectiva una innovación que afecte un área concreta de conocimiento y en los niveles educativos de los que hablamos va resultar poco transformadora. Tendríamos que estar hablando de un currículum que no se imparta por asignaturas tal como se viene haciendo sino de forma global o cuando menos interdisciplinar. El Aprendizaje basado en Proyectos o la problematización de situaciones (ABP / PBL), el planteamiento de problemas sociales concretos con implicaciones que supongan acción social (Aprendizaje Servicio o ApS) son fórmulas

mucho más adecuadas para el mundo de hoy que el estudio lineal de una disciplina cualquiera.

Pero para saber qué “intervenciones” en el presente vamos a proponer, sugerir o dinamizar como profesores de ciencias sociales debemos estar muy atentos a la mirada de los jóvenes hacia el futuro. A juzgar por los currículos oficiales, ni en Chile ni en Cataluña preocupa demasiado esta mirada hacia el futuro, ni la que tienen los adultos ni la de jóvenes y adolescentes. Sin embargo, es imprescindible para crearlo. Las líneas de investigación mostradas por los llamados *futures studies* nos recuerdan el enorme peso que ejerce en la acción presente la imagen que se tenga del futuro.

## Caminando hacia el futuro

Carles Anguera en su tesis doctoral (2012) nos recuerda que “cal incorporar el futurcom a part del temps històric i de la temporalitat humana a qual sevol temàtica, com a educación democràtica per a la intervenció social” (p. 350). No podemos solamente mirar al pasado, no podemos atender solo el presente, no podemos prestar atención únicamente al futuro.

Aprender ciencias sociales debería permitirnos comprender la sociedad en la que vivimos y actuar en ella de manera intencionada, siguiendo determinados propósitos y guiados por valores consensuados y compartidos. En este contexto la formación ciudadana cobra sentido en la educación secundaria, porque a través de la enseñanza se pueden abordar problemas sociales relevantes, que favorezcan la participación de los estudiantes, desde una perspectiva crítica y proactiva. Para esto, las estrategias de enseñanza deberían orientarse a lograr que los estudiantes investiguen y analicen problemáticas de la realidad social, económica, política y cultural en la que viven, para identificar complejidad que las conforma. Luego a través de foros, debatir acerca de las características de dichas problemáticas, y elaborar propuestas de solución.

Existe una diversidad de problemas sociales relevantes que pueden despertar el interés y fomentar la participación de los y las adolescentes. Por esto es necesario abordarlos en la enseñanza, desde una perspectiva crítica y enfatizando las relaciones pasado-presente y futuro, es decir, los problemas actuales, tienen antecedentes en el pasado y proyecciones en el futuro, lo que implica que debemos lograr identificar y analizar las variables intervinientes, para poder comprender la complejidad inmanente a ellas, tomar decisiones y actuar en forma colectiva en la búsqueda y realización de soluciones orientadas al bien común. En este sentido las ciencias sociales pueden fomentar en los estudiantes valores vinculados con la responsabilidad social, la justicia social y la solidaridad, superando así las prácticas individualistas y competitivas.

Para finalizar, no podemos olvidar que solamente podemos crear aquello que podemos pensar y que lo que pensamos los adultos no es lo que piensan los niños y las niñas, ni lo que piensan los adolescentes y jóvenes de nuestras aulas. Van a ser ellos quienes deberán relevarnos. De modo que debemos conocerlos en profundidad, comprenderlos y para ello hay que escucharlos, debemos conocer sus miradas sobre su presente y sobre su futuro.

Desde nuestra perspectiva no podemos obviar que ello debería abordarse dotando al estudiante de estrategias para transformar la sociedad, cosa muy difícil de conseguir si no incluimos el futuro en el tiempo histórico. Debemos pensarnos en cada presente

porque es en cada presente que construimos futuros, pero el futuro no es de los adultos, tampoco es de los jóvenes ni de los niños, todos compartimos el mismo planeta. Cuando les decimos a los jóvenes "el futuro es vuestro" les estamos falseando la realidad porque en muchos aspectos les hemos hipotecado "su" futuro y ellos están pagando nuestras hipotecas. Solo una mirada de pasado a futuro, pasando por el presente, una mirada plural, compleja, compartida, intergeneracional y capaz de incluir y no de excluir nos puede dar motivos para la esperanza.

## Referencias bibliográficas:


- **Anguera, C.** (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les cienciessocials. Estudi de cas a l'educaciósecundària.* Tesis doctoral. Recuperado de:
- https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117435/cac1de1.pdf
- **Apple M.** (2016). Ideología y Currículo. Madrid: Ediciones AKAL
- **Cruz, M.** (2017). *La flecha (sin blanco) de la historia*. Barcelona: Anagrama
- **Fontana, J.** (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI.* Barcelona: Pasado & presente.
- **Dumontheil, I. y otros** (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence a *Developmental Science*, vol 13 març 2010 pp. 331-338
- **Garcés, M.** (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama
- **Innerarity, D.** (2018). *Política para perplejos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg
- **Koselleck R.** (2004). *FUTURES PAST. On the semantics of historical time*. New York: Columnbia University Press Books.
- **Lledó, E.** (2018). *Sobre educación*. Barcelona: Editorial Taurus.
- **Morín E.** (2012). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.
- **Muñoz E.** (2017). *Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia: en búsqueda del sentido de los aprendizajes históricos.* En Enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen N°16 (dic. 2017), pp. 103-114. Barcelona: ICEUB y UAB
- **Pagès J.** (2004). *La Formación del Pensamiento Social*. En Benejam P. y Pagès J. (2004) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: Horsori.
- **Pagès, J.** (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. En *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana* Vol. 30 (julio 2002), pp. 255-269. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- **Pagès, J.** (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91. Santa Fe: APEHUN
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (eds.) (2013). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociale*s. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Santisteban A. y Pagès, J.** (2011). *Enseñar y aprender el tiempo histórico.* En Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Madrid: Editorial Síntesis.
- Shklar, J. (2018). *El liberalismo del miedo*. Barcelona: Herder
- **Todorov** (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Asterisco

# SEXTA PARTE

## “Enseñar ciencias sociales a partir de problemas sociales”

# CAPÍTULO 15
# La enseñanza de las ciencias sociales, la teoría crítica y la justicia social

*Juan Carlos Ramos Pérez*
*Sandra Marcela Ríos Rincón*

*"Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esa lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra".*
Freire (2006b, pp. 53-54)

Un punto de partida en el análisis de la teoría crítica en la obra de Joan Pagès se puede situar con la vinculación de su pensamiento con la modernidad, en ella la concepción de la historia tiene un cambio radical junto con las razones para su enseñanza. Con la modernidad -encarnada en la Revolución Francesa- la historia adquiere un sentido de progreso, entendido como un permanente proceso de mejora, tanto en el conocimiento, como en la vida social de los hombres. De esta manera, el hombre se coloca como centro de la historia y del futuro, lo que significa superar la fatalidad histórica que le impedía apropiarse de su destino y tomar la iniciativa para transformar su presente. Hacia finales del siglo XVIII filósofos como Condorcet (1997) señalaban que la evolución del espíritu solo era posible en la medida que el hombre ejercitaba su inteligencia, con lo que progreso y aprendizaje quedaban firmemente vinculados. Es gracias a la inteligencia y la razón que el hombre puede descubrir la verdad y para ello es necesario hacer un esfuerzo que nos permita llegar a ella y al progreso. Todas estas premisas serán válidas en las reflexiones y propuestas de Pagès en relación con la concepción de la historia y su utilidad en la sociedad.

Un segundo elemento de referencia tiene relación con la cercanía que mantiene con algunas de las propuestas de la Escuela de Fráncfort. Pagès no se queda con la idea de progreso ininterrumpido que mencionábamos anteriormente, sino que, siguiendo el pensamiento de la Escuela de Fráncfort, señala la crisis de la modernidad al dejar en evidencia la degradación de la razón puesta al servicio de intereses irracionales. Un buen ejemplo de ello es su trabajo en relación con la experiencia de los republicanos y republicanas en los campos de concentración nazis. El trabajo es destacable, no sólo por su temática, sino por la incorporación de un abundante listado de fuentes primarias y secundarias entre las que se destacan los testimonios de los y las sobrevivientes. También lo es por dejar claro que el estudio del pasado es válido sólo si lo podemos utilizar para analizar las situaciones del presente, y por tanto, podemos tomar lecciones valiosas para evitar acciones tan irracionales como el genocidio. En sus palabras:

> *"En l'ensenyament de la tragèdiadelsrepublicans i republicanes, com també d'altres persones i col·lectiusperseguitspels nazis, no solamenthem de relatar o descriureunsfets, una situació, amb les seves causes i conseqüències. Es tracta, sobretot, d'educar les consciències a través de l'estudi de les mentalitats, delsvalors, de l'ètica i la moral, del compromís individual i col·lectiudelsprotagonistes, dels estudiosos i també de professors i professores i alumnes de l'ensenyamentsecundari que ensenyen i aprenen historia*" (Pagès y Casas, 2005).

El pensamiento de Pagès parte de la racionalidad moderna, es decir en comprender el mundo desde una mirada científica con el propósito de construir una sociedad más justa liberada de los poderes arbitrarios de los tiranos de cualquier estirpe. Sin embargo, sus reflexiones alrededor de la didáctica de las ciencias sociales van más allá e implican tomar distancia de una racionalidad moderna que lleva consigo la contradicción de la sinrazón. Se puede destacar en este sentido su insistencia por señalar en la enseñanza de las ciencias sociales los problemas y desigualdades que trae consigo la economía de mercado y la globalización en la sociedad contemporánea, superar estas contradicciones debe ser la condición para "construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente" (Pagès, 2009a, p. 152). Sus ideas apelan por promover un pensamiento racional, que no pierda de vista su sentido verdaderamente humano y que supere la nueva barbarie a la que se enfrenta nuestro mundo contemporáneo.

A su vez, uno de los principales puntos de crítica al positivismo al que se refiere frecuentemente tiene que ver con la tendencia de las personas a creer que las estructuras sociales poseen vida propia olvidando que estas estructuras son creadas por los propios individuos, y que, por tanto, ellos pueden ser capaces de modificarlas. Considerar el mundo social como natural o como divino, ajeno a la posibilidad de cambio o mejora, es uno de los elementos que -quienes hemos tenido la suerte de tenerlo como maestro- más ha insistido en criticar ya que inmoviliza la acción humana para el progreso social. Para Pagès, y esto será un argumento que comparta con marxistas como Lukács (1970), el considerar el Estado, la Iglesia, o cualquier otra institución social como un organismo autónomo por fuera del control de los hombres es perder de vista que éstas son construcciones históricas. La enseñanza de la historia es valiosa precisamente para poder analizar en nuestras instituciones actuales los elementos necesarios de modificar con el propósito de alcanzar la emancipación y la justicia social.

En la lectura de la obra de Pagès se observa que comparte con Marcuse (1995) su idea de la fácil manipulación de los individuos en la era moderna, cuya capacidad reducida de pensamiento y falta de actuar crítico conlleva a la afirmación de quienes detentan el poder, de quienes utilizan el consumo de masas, el capitalismo industrial, y el nacionalismo como pilares del sostenimiento de su posición privilegiada. No obstante, para él la solución radica en buena medida en el uso que los profesores puedan hacer de la educación, la cual se constituye en la salida más viable a la dominación ideológica a la que están sometidos los ciudadanos del mundo contemporáneo. En sus palabras:

> *"La historia y la geografía son dos variables fundamentales, saber dónde estamos y por qué estamos donde estamos, de dónde venimos y sobre todo hacia dónde nos gustaría ir. La enseñanza de la historia es siempre una apuesta de futuro, aunque la historia enseña el pasado; en realidad la intencionalidad de los políticos es que enseñe el pasado porque quieren construir un determinado tipo de futuro. La apuesta del y de la docente es dar las herramientas a los y a*

*las jóvenes para que construyan el futuro que quieran construir, no el que otros deciden imponerles."* (Pagès, 2015a, p. 198)

Desde una perspectiva crítica, Habermas (1988) identifica distintos fenómenos que durante los siglos XIX y XX han impedido el desarrollo de una esfera pública capaz de ejercer el pensamiento crítico, y con ello, el combate contra los sectores dominantes. De éstos existen por lo menos dos que en el trabajo de Pagès han cobrado una vital importancia para explicar la crisis de la enseñanza de las ciencias sociales. El primero se refiere a la intervención del Estado. Es claro para Pagès cuando dice que:

*"Las autoridades políticas saben qué papel pueden jugar los maestros en nuestra sociedad. Saben del poder que puede tener un maestro cuando está formado para educar a ciudadanos a in de que interpreten el mundo en que viven, y puedan participar en su transformación. Saben del poder de un maestro que actúa como intelectual, como práctico reflexivo. Por ello, no les conviene formarlos así. Les sale mucho más a cuenta formar maestros que no se cuestionen nada, que cumplan lo que otros han decidido, que sean fieles servidores del estado".* (2011, p. 210).

Por tanto, los maestros no pueden limitarse al papel pasivo de reproducción de contenidos que en múltiples ocasiones el Estado le ha adjudicado. Para nuestro autor - y con esto estará de acuerdo con autores como Giroux (1990) y Schön (1998)- la formación de docentes debe permitirles ejercer como *prácticos reflexivos* y como intelectuales comprometidos (1994a), para el autor catalán:

*"Se debe apostar por ser un profesional reflexivo, es decir, que toma decisiones en función del grupo humano que tiene delante, que es capaz de saber las aspiraciones que tienen sus muchachos y muchachas y de ayudarles a construir su propio pensamiento, un pensamiento histórico y social que les va a permitir ubicarse en su mundo, leer su realidad, tomar decisiones en esa realidad y, en definitiva, ser un ciudadano reflexivo que es capaz de participar con los demás, en profundizar en la democracia, en construir una convivencia democrática que responda a nuestras necesidades actuales y a la justicia social".* (Pagès, 2015a, p. 198)

Concebir a los maestros como intelectuales reflexivos supone combinar *"la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos"* (Giroux, 1990, p. 64), en otras palabras, la dimensión reflexiva de los profesores queda en evidencia cuando es capaz de asumir críticamente su labor y entiende que con ella propicia una liberación personal y colectiva que se fundamenta en el conocimiento profundo de la realidad social y política en su contexto local y global.

El segundo fenómeno que impide ejercer el pensamiento crítico, y que guarda relación con los analizados por Habermas, hace alusión a la influencia de los medios masivos de comunicación. Pagès (2012a) destaca su influencia, en especial cuando se refiere a la enseñanza de la actualidad, ya que sin un análisis crítico de sus mensajes es imposible formar una ciudadanía realmente libre.

Al igual que en la teoría crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt, en particular en su primera etapa representada por Adorno y Horkheimer, Pagès considera que el análisis que debe presentarse de la sociedad moderna en la enseñanza de la historia y la formación ciudadana no puede restringirse únicamente al ámbito económico. Comparte con ellos considerar a la cultura como el elemento central de dominación, y por tanto, le otorga a su estudio un papel fundamental en su propuesta de enseñanza y

de formación de profesores. Para él es imprescindible entender que todos los seres humanos constituimos una unidad con derechos y deberes comunes, que compartimos funciones biológicas y sociales idénticas y que lo que nos separa son las distintas formas como cada grupo humano expresa su identidad y encuentra soluciones a su existencia. Estas diferencias a las que llamamos cultura *"siempre será en plural y siempre reflejará la diversidad de respuestas a los problemas comunes de la humanidad"* (Pagès, 2016c, p. 714). Una cultura que por naturaleza debería ser inclusiva, aunque ya en uno de sus primeros trabajos advertía que *"durante mucho tiempo la civilización occidental europea se ha impuesto por la fuerza a las demás. El colonialismo y el imperialismo económico han impuesto sus modelos culturales"* (Pagès, et al., 1981, p. 187). Por tanto, la cultura en la enseñanza de las ciencias sociales debería tener un lugar privilegiado que debería abarcar no solamente todos los ámbitos de la vida material y simbólica de los hombres sino también reconocer las relaciones de poder y dominación que unos pueblos han ejercido sobre otros.

Preguntas sobre el cómo enseñar, qué contenidos incluir, qué métodos o estrategias son las más adecuadas en la enseñanza son una preocupación que se puede rastrear en buena parte de sus escritos. Sin embargo, la idea fundamental del trabajo de Pagès, y que lo sitúa claramente dentro de la teoría crítica en educación, tiene que ver con la respuesta a la pregunta: *¿para qué enseñamos?* La respuesta que cada educador ofrezca a ella suele ser suficiente para ubicarlo como un educador crítico o reproduccionista. Y como es precisamente el maestro el que tiene que construir su propia respuesta -lo que equivale decir, a señalar su propia perspectiva pedagógica y política- Pagès se ha interesado en que la construyan desde el inicio de su formación. Para él, la respuesta es clara: enseñamos ciencias sociales para interpretar críticamente nuestro mundo y con ello tomar las decisiones más adecuadas para transfórmalo positivamente. En sus palabras:

> *"La profesión de formar profesores es muy importante, ya que trata de preparar a los futuros docentes para que aprendan a utilizar los conocimientos que emanan de nuestras disciplinas a fin de formar una ciudadanía democrática capaz de construir un futuro distinto del presente que nos está tocando vivir".* (Pagès, 2011, p. 203)

Él ha insistido en que las ciencias sociales deberían ser enseñadas en la escuela para revelar que vivimos en sociedades construidas históricamente, y como tales, pueden ser transformadas con la voluntad de todos. Convoca a los maestros y maestras de ciencias sociales a formar a los futuros ciudadanos como personas libres y comprometidas con su mundo y su sociedad sintiéndose miembros de una sociedad que espera construir el futuro de manera colectiva (Pagès, 2016a).

Al igual que una parte importante de filósofos y sociólogos vinculados con la teoría crítica, Pagès rechaza la postura de creer que puede existir un conocimiento objetivo y teóricamente neutral. Por el contrario -y esto es aún más evidente para el caso de la historia- es claro que el pasado histórico incluye el interés ideológico y político de quien lo reconstruye. De la misma manera, la historia enseñada en la escuela no está exenta de esta carga subjetiva que debe ser reconocida por el maestro con el propósito, no solo de revelarla, sino -y esto es tal vez lo más importante- de comprometerse con una visión de la historia que lleve como propósito ponerla al servicio de la transformación social:

> *"La larga sombra del pasado sobre el presente puede ser libertadora o alienadora, conservadora o transformadora, estar al servicio de la democracia y de la justicia*

> *social o contra ellas. La historia escolar no es, no ha sido nunca, un producto intelectual neutral. Enseñar historia es comprometerse con una determinada visión del mundo y del futuro. Aprender historia es asumir protagonismo en la construcción responsable y solidaria del futuro y de la democracia en todo el mundo".* (Pagès, 1999, p. 11).

Es esta parte del pensamiento de nuestro autor el que lo vincula de manera más evidente a pensadores fundantes de la teoría crítica en educación tales como Freire, Giroux y McLaren, para ellos la educación nunca esta despolitizada, por el contrario, siempre permanece ligada a las relaciones sociales y de clase que la conforman (McLaren, 1998). Pagès, en este sentido, insiste en no perder de vista que el conocimiento histórico escolar es una selección de contenidos considerados como imprescindibles para formar a los futuros ciudadanos y cómo este saber histórico es parcial y *"ha escondido y esconde a muchos de los y de las protagonistas de la historia, que evita tratar los conflictos existentes en cualquier país, que presenta a los demás -a las otras naciones, a los otros pueblos- como las responsables de los males de les han ocurrido, etc."* (Pagès, 2007, p. 208). Su visión de la historia escolar se vincula de una comprensión crítica del pasado, la cual comparte con Freire (2006a) quien reconoce que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro es problemático y no inexorable.

Es por ello que uno de sus intereses ha girado alrededor de la problematización de los contenidos y el currículo escolar, en particular en la presentación de problemas sociales actuales (2008a), los conflictos históricos y su resolución (1994b; Santisteban y Pagès, 2008), la justicia y el poder (Santisteban y Pagès, 2009), y las mujeres y los invisibles en la historia (Sant y Pagès, 2011; Mariotto y Pagès, 2014). Toda esta serie de contenidos y problemáticas encierran su interés por revelar la manipulación de los currículos oficiales y la necesidad de estudiar aquellas contradicciones que permiten formar una conciencia crítica de nuestro pasado y presente.

Pero no es sólo el interés de dejar en evidencia los hechos y los sujetos sociales ocultos en la enseñanza escolar por los intereses del poder y del estado lo que motiva a Pagès a tratar este tipo de contenidos, su principal finalidad consiste en superar la *educación bancaria* a la que se refería Freire (1975) la cual se limita a transmitir conocimientos que serán asimilados pasivamente por los estudiantes. El tratamiento de los contenidos que sugiere Pagès está previsto para *problematizarlos* a través de la enseñanza, de manera que no se presenten como asuntos ya definidos, acabados o terminados, sino que ayuden a construir una conciencia crítica que les permita a los estudiantes descubrir las relaciones de poder que se presentan en la vida cotidiana y desmitificar el mundo que les rodea.

Freire (1973) insistirá en que la educación debe cumplir con una función liberadora, que se convierte a su vez en una acción política, al pretender que los individuos tomen conciencia de la opresión que padecen. Pagès lo entiende en el mismo sentido cuando señala que

> *"Las finalidades de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía deberían traducirse en una enseñanza libertadora, transformadora, al servicio de la democracia y de la justicia social y al servicio de unas nuevas relaciones internacionales y de la paz. Deberían servir para pasar página de la modernidad y situarnos de manera creativa ante los retos del mundo actual y del futuro".* (2016, p. 4)

Para ambos la *concientización* por sí misma no es suficiente, es necesario llegar a un segundo nivel que implica la generación de acciones concretas que conlleven los cambios necesarios para mejorar cualitativamente nuestras sociedades. En la teoría freiriana *concientizar* se refiere al desciframiento de la realidad y encontrar la razón de ser de las cosas, situación necesaria para emprender la acción transformadora que debe tener un carácter político y colectivo. Frente a este asunto Pagès ha dejado claro que el conocimiento social e histórico no es un fin en sí mismo, sino que debe conducir a la formación de pensamiento crítico, el cual a su vez ayude a tomar decisiones fundamentadas sobre nuestro futuro:

> *"Un jove o una jove que pensicríticament el món, el seupresent i el seupassat i que utilitziaquestpensament per prende decisions sobre el seufutur personal i social, és una persona perillosa, és una persona que pot actuar lliurement i autónoma"* (2018, p. 22).

De la misma manera, al observar la relación entre pasado, presente y futuro en la enseñanza de la historia, Pagès considera insuficiente la reivindicación de la memoria histórica si no se acompaña de la formación de la conciencia histórica-temporal, para proyectar el conocimiento del pasado en la construcción del futuro (Pagès y Santisteban, 2008). En otras palabras, la *concientización* (gracias a la historia y la memoria) es el paso fundamental para transformar el mundo.

De esta manera, *concientización* y *acción transformadora* forman los cimientos necesarios para la *emancipación* de la que habla Freire y que Pagès interpreta como el paso de una educación fundamentada en los intereses del capitalismo de mercado a otra que favorezca los intereses de la ciudadanía. En su opinión:

> *"Hará falta mucha más educación para intentar pasar de un mundo global a manos de los intereses de la economía a un mundo global a manos de los intereses de la ciudadanía. De un mundo sin fronteras económicas a un mundo sin fronteras políticas. De un mundo en el que el comercio es libre a un mundo en que las personas circulan con mayor libertad, si cabe, que las mercancías y el dinero".* (2016c, p. 714).

Esta contradicción entre economía y democracia, en el contexto del neoliberalismo actual, también ha sido señalada por Apple (1997) quien ha comprobado como la política escolar y el currículo se relaciona directamente con los intereses de quienes manejan el poder económico. Sin duda, la visión de Pagès de superar una educación sometida a la dictadura del mercado por otra que atienda a la formación de una ciudadanía crítica está en coherencia con el propósito de formar para la emancipación a la que se refiere Freire.

Para colocar la escuela al servicio del interés económico Apple describe algunas estrategias de control técnico que provocan en los maestros una pérdida del oficio de enseñar al confinarlos a un papel secundario en la tarea de enseñanza. Los materiales programados y los libros de texto son diseñados para evitar cualquier iniciativa pedagógica independiente reemplazando sus actitudes por una visión administrativa y tecnológica de los procesos educativos. La imposición de esta racionalidad técnico administrativa convierte al maestro en un simple operador del currículo. Esta situación descrita por Apple es más visible en la manera como se presenta la evaluación de los contenidos y saberes al interior de la escuela, en particular en lo que se ha venido conociendo como evaluación por competencias. Pagès también identifica esta situación -que a todas luces es nociva para la formación de docentes de ciencias sociales- planteando la necesidad de conservar la iniciativa de los maestros en el

proceso de evaluación, entendiendo éste como un asunto complejo y poco dado a los resultados inmediatos y cuantitativos. Desde su perspectiva

> *"Se está aplicando una concepción de la evaluación más propia de un proceso productivo, de la economía del mercado, que de un proceso social complejo y heterogéneo. Lo que se evalúa es el producto final, no el proceso. Esto funcionaría bien en una fábrica, pero en educación el proceso es muy activo. Hemos de conseguir en Ciencias Sociales que la evaluación sea del proceso no del producto. Pero lo que se ve es que interesa evaluar un producto y hacer un ranking con sus resultados".* (2011, p. 225)

La implantación de este tipo de evaluación estandarizada termina siendo altamente perjudicial para el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela. No solo coloca al maestro como un simple operario despojado de su pensamiento independiente, sino que termina sustentando una sociedad desigual inhibiendo cualquier alternativa de cambio a través de la educación. De allí que para Pagès es urgente provocar

> *"un aprendizaje para crecer como personas, para construirse a sí mismas con los demás y no sólo para superar pruebas o exámenes que no pretenden otra cosa que mantener las injusticias y las discriminaciones. Exámenes y pruebas que no son otra cosa que instrumentos de poder en manos de quienes dirigen el mundo"* (2016c, p. 722)

Existen otros dos elementos fundamentales de la perspectiva crítica en educación que comparte Pagès y sobre los cuales ha dedicado una parte significativa de sus propuestas de formación docente y de enseñanza de las ciencias sociales escolares. El primero consiste en procurar la preparación necesaria en los estudiantes para el desarrollo de su comprensión crítica del mundo. Con este propósito Pagès ha planteado la necesidad de promover una *práctica reflexiva crítica* que problematice los objetivos y los propósitos de la escolarización a la luz de la justicia y de otros criterios éticos y analice y valore las dimensiones sociales y políticas de la escolarización y el currículo (2012b).

El segundo elemento es la defensa de una sociedad democrática a través de la denuncia y el combate contra las desigualdades de clase, género y raza (Giroux, 1998). En su propuesta de educación ciudadana Pagès (2016c, Pagès y Pagès, 2018) reprueba los enfoques históricos nacionalistas y eurocéntricos que solo se observan a sí mismos y segregan o excluyen aquellos grupos sociales que piensan diferente o provienen de lugares distintos. Por el contrario, en su opinión, debería promoverse una *ciudadanía global* que se interese por destacar los elementos comunes y la diversidad de posibilidades para resolver los problemas sociales que afectan a todos por igual. Esta concepción de ciudadanía, que por su naturaleza podríamos definir de anti hegemónica, está fuertemente enraizada en el concepto de justicia social, en sus palabras:

> *"La enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de la ciudadanía global ha de denunciar las penalidades que han pasado, pasan y pasarán muchas personas y muchos colectivos humanos frente a los egoísmos de quienes rigen el mundo a golpe de intereses bancarios, comerciales y especulativos".* (2016c, p. 724).

Su planteamiento encaja perfectamente con la perspectiva que plantea Giroux de una formación ciudadana cimentada en una *racionalidad emancipatoria* en la cual los estudiantes *"deberían ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de*

*actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática genuina, una sociedad que dé respuesta a las necesidades de todos y no de sólo de unos pocos privilegiados"* (1997, p. 254). Como se puede observar, la propuesta de formación ciudadana de Pagès hace énfasis en el fortalecimiento de una democracia crítica, posición que toma distancia de la *pedagogía revolucionaria* a la que se refiere McLaren (2001), más cercana a la teoría marxista de lucha de clases. Aún más lejos se encuentra de posiciones conservadoras como la del pedagogo alemán Brezinka (1988) que considera la emancipación en la educación como un funesto libertinaje que prescinde de todas las vinculaciones dando la consigna de liberarse de ellas.

Como hemos visto, para la teoría crítica en educación el asunto fundamental es la formación en los estudiantes de pensamiento crítico para la concientización y la emancipación personal y social:

> *"Aquí, lo esencial es que el desarrollo de la inteligencia o de la capacidad de un niño para el pensamiento crítico, no era meramente una cuestión epistemológica o cognitiva; también era una empresa moral y no se podía eliminar de un discurso social y político de mayores alcances".* (Giroux, 1998, p. 136).

Para Pagès es claro que este objetivo no puede lograrse si no se empieza con la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. Su perspectiva al respecto parte de una postura habermasiana de reconocer un *interés emancipatorio* en los profesores, de allí que considere primordial formarlos desde una *práctica reflexiva* que incluya un alto nivel de conciencia y de uso de sus propios marcos de referencia:

> *"es decir de la racionalidad que dirige su toma de decisiones en relación con la selección y secuencia de los contenidos, con la concepción del aprendizaje y con su propio protagonismo en la toma de decisiones previas a la enseñanza, en la fase pre-activa y, por supuesto, durante la enseñanza"* (Pagès, 2012b, p. 5-6).

Este interés emancipatorio contradice la premisa determinista de considerar los maestros incapaces de proponer y reformar su propia práctica limitándolos a la transmisión de valores tradicionales y de una ciudadanía aceptada y promovida por los poderes hegemónicos (currículo técnico). De aquí que uno de los principales aportes de Pagès en este campo sea *"el análisis crítico de la práctica de la enseñanza de la historia como base para la relación entre investigación, innovación y desarrollo profesional del profesorado y la formación del profesorado de historia"* (2015b)

Uno de los conceptos que la teoría crítica en educación ha otorgado mayor espacio en sus reflexiones el de *resistencia*. Este concepto tiene una relación directa con la acción dialéctica establecida entre los distintos actores escolares y permite que la dominación no actúe de manera absoluta. Según Giroux (1997) las categorías que emergen en la problemática de la resistencia son: la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y el valor del comportamiento no discursivo. Como se deduce de este marco interpretativo existe un universo de actos de resistencia escolar muy variados, pero en este espacio queremos destacar las que a nuestro juicio son algunos de los que han caracterizado la práctica de enseñanza y de investigación de Joan Pagès.

Un primer acto de resistencia es la construcción de colectivos organizados para desafiar el orden impuesto. Aquí podemos citar sus inicios como docente de magisterio y su vinculación al movimiento de renovación pedagógico Rosa Sensat

(1981), en él se discutía sobre las mejores maneras de intervenir las prácticas de enseñanza de manera distinta e innovadora, siendo su mayor aporte el diseño de una propuesta de interdisciplinar, geohistórica, con la clara intención de relacionar pasado y presente y abrir puertas al futuro. Posteriormente, a finales de los años ochenta e inicios de los noventa, fue miembro fundador y uno de los intelectuales más activos de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). La asociación ha venido organizando un simposio anual en distintas ciudades de España de los cuales sus memorias se han convertido en valiosos insumos que dejan en evidencia los avances, discusiones, intereses y propuestas que han venido conformado el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en las cuales el aporte intelectual de Pagés ha sido más que destacable. A su vez, ha sido impulsor de distintas iniciativas y redes de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en distintos países latinoamericanos, entre los que se destacan Colombia, Chile, México, Nicaragua y Argentina. Su participación en esta serie de colectivos puede leerse en clave de resistencia, la de oponerse a la idea del profesor de ciencias sociales como repetidor del currículo, como un simple operador que no debe reflexionar e investigar sobre su labor sino simplemente plegarse a las directrices institucionales. Para él el trabajo colectivo en esta serie de iniciativas y redes sigue la máxima que Freire (1975) formuló hace tiempo "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo".

El segundo ámbito de resistencia en el trabajo intelectual de Pagès lo podemos ubicar en su enfrentamiento al poder establecido. Más arriba señalábamos su participación en el movimiento de renovación pedagógico Rosa Sensat, y desde ese momento ya era visible su interés en romper con la tradición pedagógica vigente de la época que correspondía a un tardofranquismo donde aún era evidente la influencia de la dictadura en particular en el currículo escolar de ciencias sociales. También se hizo visible en su crítica al informe de la Real Academia sobre la enseñanza de la historia en España, en ella criticaba –entre otras cosas- la idea que sostiene que cambiando los contenidos cambiaría la práctica y de identificar la enseñanza de la historia con los libros de texto (Pagès, 2001). La resistencia en el trabajo de Pagès se encuadra en este ámbito como un ejercicio que permite develar y denunciar la dominación de los poderes hegemónicos que propugnan por una escuela libre de sentido crítico.

Un tercer acto de resistencia tiene que ver con inspirarnos en soñar con un mundo mejor. A través de todo su trabajo su mensaje es optimista ya que nos invita a pensar que otros futuros son posibles, que son los maestros y maestras quienes pueden proveer de las herramientas a sus estudiantes para transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro (Pagès, 2009c, 2016b). Este acto de resistencia no es menor en un mundo que permanentemente nos bombardea con mensajes e imágenes de desconsuelo y que nos conduce a la inmovilización e indiferencia. Todos estos actos de resistencia, además de servirnos de ejemplo, nos recuerda que para resistir es necesario una organización colectiva permanente, un ejercicio de formación de la conciencia de los sujetos y no perder la iniciativa de transformación de la realidad y la búsqueda de la liberación frente al poder institucional y la abulia que suele conllevar.

Para terminar, dejemos que sea el mismo Pagès quien nos describa su sentido de la justicia social en la enseñanza de las ciencias sociales, el cual sintetiza en buena medida su pensamiento respecto al tipo de ciudadano que todos los maestros comprometidos con su labor como intelectuales deberíamos asumir:

*"Hay que denunciar las injusticias sociales habidas y por haber, tanto como objeto de estudio de estas enseñanzas o como objetivo de la reivindicación de una escuela inclusiva, no discriminatoria. En muchos aspectos la ciudadanía global comparte muchas ideas y principios con la justicia social. No es posible alcanzar una ciudadanía global que afecte a todo el mundo, que nos haga partícipes de aquellos principios que presidieron la Revolución Francesa -libertad, igualdad y fraternidad-, mientras en el mundo haya pobreza, se pase hambre, se explote a los niños y a las niñas, no se atienda a los ancianos o se discrimine a las personas que se consideran diferentes. la ciudadanía global no es compatible con las ortodoxias, con la discriminación, con la violencia, o con el desprecio por la diferencia".* (2016c, p. 724)

## Referencias bibliográficas:


- **Apple, M.** (1997). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- **Assoun, P. L.** (1991). *La Escuela de Frankfurt*. México, Ciudad de México: Publicaciones Cruz.
- **Brezinka, W.** (1988). *La pedagogía de la nueva izquierda*. Barcelona, España: PPU.
- **Condorcet, N.** (1997). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- **Freire, P.** (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- **Freire, P.** (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- **Freire, P.** (2006a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- **Freire, P.** (2006b). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Morata.
- **Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- **Giroux, H.** (1997). *Teoría y resistencia en educación.* Ciudad de México, México: Siglo XXI-UNAM.
- **Giroux, H.** (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Grup de CiènciesSocials de "Rosa Sensat" (1981). *Les CiènciesSocials a la Segona Etapa d'EGB.* Barcelona, España: Col. Rosa Sensat - Edicions 62.
- **Habermas, J.** (1988). *Teoría de la acción comunicativa, t. I. Racionalidad de la acción y racionalidad social, t. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- **Lukacs, G.** (1970). *Historia y conciencia de clase*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- **Marcuse, H.** (1995). *El hombre unidimensional*. Barcelona, España: Planeta-DeAgostini.
- **Mariotto, O. y Pagès, J.** (2014). Los actores invisibles de la Historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. Pagès, J., y Santisteban, A. (coord). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 2*. (pp. 37-44). Bellaterra, España: UniversitatAutònoma de Barcelona, Servei de Publicacions - AUDPCS
- **McLaren, P.** (1998). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- **McLaren, P.** (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- **Pagès, J.** (1994a). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51.
- **Pagès, J.** (1994b). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas. En Benejam, P., y Pagès, J. (coord). *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO*. (pp. 415-480). Barcelona, España.
- **Pagès, J.** (1999). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Novedades Educativas*, (100), 10-11.
- **Pagès, J.** (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. *Éndoxa: Series filosóficas*, (14), 261-288.

- **Pagès, J.** (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R.; López, R. y Fernández, E. (coord.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao, España: AUDPCS.
- **Pagès, J.** (2008). Ensenyar l'actualitat, per a què? *Perspectiva escolar*, (322), 2-11.
- **Pagès, J.** (2009a). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2*. (pp. 140-154). Medellín, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.
- **Pagès, J.** (2009b). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México*, (1), 39-53.
- **Pagès, J.** (2011). Conversatorio entre Joan Pagès y docentes de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Historia y Memoria*, (3), 203-226.
- **Pagès, J.** (2012a). Enseñar la actualidad, ¿para qué? *Perspectiva Escolar. Monografías*, (1), 80-89.
- **Pagès, J.** (2012b). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas Dimensiones. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 5-14.
- **Pagès, J.** (2015a). Entrevista a Joan Pagès Blanch. *Revista de Historia y Geografía*, (33), 189-198.
- **Pagès, J.** (2015b). Saberes Históricos Construidos – Saberes Históricos Apropiados. *Una reflexión desde la didáctica de la historia*. En Zamboni, E., Galcerani, M., y Paicevich, C. *Memória, sensibilidades e saberes* (pp. 304-326). Campinas, Brasil: Alinea Editora.
- **Pagès, J.** (2016a). Entrevista con el Dr. Joan Pagès. La didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios sociales y educación cívica*, (13), 1-12.
- **Pagès, J.** (2016b). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuadernos de Educación*, (72), 1-9.
- **Pagès, J.** (2016c). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. En García, Carmen Rosa; Arroyo, Aurora; Andreu, Beatriz (coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 713-730). Las Palmas de Gran Canaria, España: AUPDCS
- **Pagès, J. y Casas, M.** (2005). *Republicans y republicanesalscamps de concentració nazi. Testimonis i recursos didactics per a l´ensenyamentsecundari*. Barcelona, España:Institutd´Educació. Adjuntament de Barcelona.
- **Pagès, J., y Santisteban, A.** (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas.* (pp. 91-127). Buenos Aires, Argentina: EDUCO.
- **Pagès, L., y Pagès, J.** (2018). L'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament crític. *Perspectiva Escolar*, (398), 21-27.
- **Sant, E., y Pagès, J.** (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y Memoria*, (3), 129-146.
- **Santisteban, A., Pagès, J.** (2009). Los orígenes del poder y el estado actual de la democracia. Construcción histórica de la democracia. Sociedades democráticas y no democráticas. En Pagès, J., y Santisteban, A. (coord.).*Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid, España: WoltersKluwer.
- **Santisteban, A., y Pagès, J.** (2008). ¿Es posible la paz? Los conflictos internacionales en el mundo actual. En Pagès, J., y Santisteban, A. (coord.) *Educación para la ciudadanía. Guías para la ESO.* Madrid, España: WoltersKluwer.
- **Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan.* Barcelona, España: Paidós.

# CAPÍTULO 16

# Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

*Delfín Ortega Sánchez*
*Rafael Olmos Vila*

## Introducción

En el año 2010 Joan Pagès, junto a Antoni Santisteban, coordinaban las *VII Jornades Internacionals d'Investigació en Didàctica de les Ciències Socials* de la Universitat Autònoma de Barcelona bajo el título "Les Qüestions Socialment Vives i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història". En su ponencia defendían los puntos fuertes de un currículo basado en problemas sociales relevantes, destacando preparar "als noies i a les noies de coneixements de tota mena per interpretar el present, enfrontar-se als problemas socials del nostremón i poder participar en la construcció del seu futur personal i social" (Pagès y Santisteban, 2011a, p.7).

Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas han sido una de sus preocupaciones sobre las que investigar a lo largo de su trayectoria, una perspectiva tangente que puede comprobarse en diversos estudios sobre interculturalidad (González Monfort, Henríquez y Pagès, 2008), minorías sociales y culturales (Cerezer y Pagès, 2014), memoria histórica (Pagès, 2008a), justicia social (Oller y Pagès, 2007), género (Ortega y Pagès, 2018b) o alfabetización económica (González Monfort y Pagès, 2010; Olmos, González Monfort y Pagès, 2017).

Quienes conocemos a Joan y hemos recibido su magisterio sabemos que el desempeño de su labor es seguida de gran profesionalidad y compromiso. Nuestra contribución en este homenaje es seguir *problematizando* estos temas controvertidos e ineludibles en la formación de los ciudadanos y ciudadanas de las sociedades democráticas de nuestro tiempo.

## ¿Por qué trabajar problemas sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

La finalidad de trabajar problemas sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad, de la promoción educativa de la justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas (Levstiky Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011b). Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular y del planteamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans y Saxe, 1996; Hess, 2009; Legardez, 2006), y de la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enseñar *en* y *para* una ciudadanía democrática.

El tratamiento de problemas sociales aparece vinculado al desarrollo del pensamiento social crítico, de la competencia social y ciudadana y, en consecuencia, de la educación para una cultura democrática participativa. Los problemas sociales, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas se presentan como elementos indispensables en el desarrollo integral de las competencias sociales, a través de su relación con la formación del pensamiento social (Pagès y Santisteban, 2011, 2014). La conversión del conflicto o problema social en contenido ofrece una excelente oportunidad formativa (Huddleston, 2005) para la adquisición de aprendizajes verdaderamente competenciales con los que hacer frente, de forma responsable y comprometida, a los problemas sociales contemporáneos (Ortega y Pagès, 2017).

Una de las aportaciones más destacadas y reconocidas del Dr. Pagès es la apuesta por una enseñanza de las Ciencias Sociales desde el trabajo con problemas sociales, cuestiones socialmente vivas para la ciudadanía o temas controvertidos. Las reflexiones de Joan Pagès sobre la conexión del conocimiento histórico y geográfico con los problemas sociales contemporáneos buscan la interpretación crítica por el estudiantado de lo que sucede en el mundo, y el desarrollo del pensamiento creativo o divergente para la solución de los problemas sociales (Pagès, 2008b). Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias sociales y, en consecuencia, el desarrollo del pensamiento social, crítico y creativo del estudiantado, habría que partir del tratamiento, en el aula, de problemas sociales.

Es que, *“el pensamiento social, crítico y creativo se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela”* (Pagès y Santisteban, 2014, p. 26). En este sentido, habría de preguntarse por la contribución de las disciplinas sociales al desarrollo del pensamiento social de la ciudadanía y por sus aportaciones para la resolución de problemas sociales relevantes.

**Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.**

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, los planes de formación del profesorado, dirigidos a la comprensión crítica de la realidad y a la intervención social, resultarían infructuosos sin la incorporación estructural de problemas sociales al currículo de Ciencias Sociales (Benejam y Pagès, 1997). En este sentido, la educación para la participación democrática aparece unida a la formación del pensamiento social (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Desde una perspectiva social y crítica, los problemas sociales y ambientales son, en efecto, los que han de proponerse como objetos relevantes de enseñanza, de forma que el conocimiento académico si sitúe al servicio del tratamiento de los mismos. Desde esta óptica, la investigación demuestra la necesidad de implementar acciones docentes específicas orientadas a repensar contenidos, objetivos y competencias recogidas en las distintas Guías Docentes del área (Ortega y Pagès, 2018a), y a trabajar problemas sociales en la formación del profesorado y su impacto sobre las representaciones de los y las estudiantes.

Averiguar las representaciones sociales del profesorado en formación sobre problemas sociales contemporáneos, y el tipo de pensamiento social que maneja, constituye uno de los primeros soportes con los que definir los criterios que han de guiar una enseñanza de las Ciencias Sociales pensada para la comprensión de la realidad y la

intervención social, aunque, a priori, ello no presuponga cambios efectivos en las prácticas docentes.
Determinar el grado de identificación, de compromiso social y educativo, y la potencial respuesta curricular (toma de decisiones curriculares) de los y las futuras docentes ante los problemas sociales necesariamente pasa por pensar un currículo basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans y Saxe, 1996; Légardez, 2006). En este sentido, una formación de profesorado crítica habría de ofrecer las herramientas necesarias con las que articular prácticas reflexivas (Mathison, Ross y Vinson, 2006), y adoptar posicionamientos activos y comprometidos (Bronckbank y McGill, 2007; Perrenoud, 2011) ante los problemas. Para este fin, resultan necesarias unas Ciencias Sociales que "expliquen problemas sociales y brinde[n] elementos para una participación activa en la toma de decisiones" (Jara y Boixader, 2014, p. 65).

La toma de decisiones curriculares del profesorado habría de dirigirse, entonces, hacia la construcción de un conocimiento social desde el compromiso, la intervención social responsable y la promoción de la justicia social, capaces de superar posicionamientos hegemónicos y unidireccionales. No obstante, el aún representativo apego a concepciones curriculares técnico-reproductivas confirma la escasa atención a los problemas sociales en el currículo (Pagès, 2007). Se hace precisa, en consecuencia, "una mayor relación de los contenidos con los problemas sociales y ambientales, y con la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio" (Pagès, 2012, p. 203), primer nivel de participación democrática e intervención social.

Como respuesta a la racionalidad tecnológica, aún dominante en la enseñanza de las Ciencias Sociales y en la formación del profesorado, la formación de maestros y maestras habría de entenderse desde su formación como "intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva" (Pagès, 2011, p. 78). Este modelo de formación es, sin duda, "uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y la valoren" (p. 78) en entornos sociales complejos. La comprensión y valoración, y la propuesta de soluciones o alternativas, a estos entornos problemáticos conectan, igualmente, con la formación del pensamiento social.

Y es que, "las escuelas no son lugares neutrales y, por consiguiente, tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral" (Giroux, 1990, p. 177, citado en Pagès, 2011, p. 78). En este sentido, unas Ciencias Sociales desde los presupuestos de una educación para la ciudadanía global han de considerar, analizar y valorar las posibilidades de enfoques centrados en Problemas Sociales Relevantes (PSR), en Cuestiones Socialmente Vivas (QSV), en la vida cotidiana, en cuestiones controvertidas o en el saber disciplinar generado para analizar, interpretar e intentar solucionar problemas de todo tipo (Pagès, 2016, p. 725).

## ¿Cómo trabajar las cuestiones socialmente vivas en el aula?

Siguiendo la metáfora de González y Santisteban (2011), los y las docentes deben abrir una ventana a la realidad y a la actualidad, abrir las escuelas a lo que sucede en el tiempo y el espacio de sus estudiantes. No se trata únicamente de una apertura temática, de introducir los asuntos controvertidos, sino de plantearnos con qué finalidad: crítica, interdisciplinar, cívica y participativa. Los problemas actuales, casi siempre, tienen sus raíces en el pasado, un largo recorrido histórico, diferentes intentos

de solución y resultados, lo que denota su gran complejidad; mientras que las múltiples interpretaciones que se derivan sobre los mismos, nos fuerzan a analizar sus argumentos y discernir entre hechos y opiniones (Pagès 2008b; Wineburg, McGrew, Breakstone y Ortega, 2016). Su tratamiento demanda un enfoque interdisciplinar y holístico que supere la estanqueidad del saber en asignaturas y la rigidez lineal de los libros de textos.

Las cuestiones socialmente vivas y los problemas sociales relevantes son utilizados en ocasiones como sinónimos cuando se alude a la necesidad de reformar el currículo y a su finalidad compartida en la formación de una ciudadanía crítica y democrática. Sin embargo su enfoque en el aula nos insta a realizar una serie de matizaciones:

- Las cuestiones socialmente vivas son problemas trascendentes, que forman parte de la realidad inmediata y cotidiana de los adolescentes y de la sociedad. Son debates sociales abiertos, que generan disparidad en su análisis y propuestas de solución incluso entre los expertos, y que por su repercusión y tratamiento en los medios de comunicación, se convierten en asuntos inexcusables, sobre los que se tienen algunas nociones previas (Legardez, 2006).
- Los problemas sociales relevantes, a pesar de no estar vinculados en algunas ocasiones con el contexto directo y las emociones de los chicos y las chicas, son cuestiones clave en la sociedad. Plantear preguntas problemáticas como: ¿Qué es un gobierno legítimo y de dónde proviene su poder? ¿En qué caso la ciudadanía debe revelarse ante las instituciones de poder? ¿Se debe participar sólo cada cuatro años?, son algunas opciones para vehicular su planteamiento como contenido histórico y geográfico, fomentando la argumentación científica desde las disciplinas y empoderar a los y las futuras ciudadanas (Evansy Saxe, 1996).

Los medios de comunicación recogen la actualidad, las cuestiones socialmente vivas, convirtiéndose en un transmisor parcial de la realidad y dependiendo de la ideología construyen otras tantas interpretaciones de la misma, en ocasiones incluso enfrentadas. Así muchas investigaciones y propuestas parten de los materiales que ofrecen el periódico, la radio o la red, pero no se trata únicamente de confrontar noticias opuestas, analizar críticamente el mensaje, advertir la ideología y los mecanismos para persuadir al lector o espectador. La decodificación debe relacionarse con el contexto social, reflexionar sobre el alcance de la fuente, qué discursos y representaciones de la realidad refuerza y cuáles silencia. Este trabajo de denuncia debe ser seguido de la toma de conciencia sobre la desigualdad de fuerzas y oportunidades de los silenciados o damnificados desde el poder, para participar activamente en los problemas sociales.

La literacidad crítica va más allá de desarrollar el pensamiento crítico, no se limita a suministrar una serie de técnicas o fomentar las capacidades para desenmascarar los mensajes y sus intenciones. La saturación de información precisa mayor pausa para ser digerida, pero la principal dificultad es trasladar la toma de conciencia en acciones e involucrarse en las cuestiones socialmente vivas que nos ocupan. Los chicos y chicas son conscientes de la necesidad de la participación colectiva de la ciudadanía, pero su disposición individual, su responsabilidad, se diluye si supone un esfuerzo (Sant, Casas y Pagès, 2011). Sin embargo, aquellos que colaboran en entidades de acción política como ONGs o movimientos estudiantiles, son más optimistas y creen en su capacidad transformadora (Sant, 2014). Por lo tanto, las acciones en el aula no deben quedarse en papel mojado, en simulaciones teóricas, sino trasladarse a pequeños cambios en la localidad, que demuestren la viabilidad, la efectividad real de las propuestas e intervenciones (Mayor, 2018; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

### ¿Cómo interpretan y qué aprenden los chicos y chicas a partir de los problemas socialmente relevantes?

Las investigaciones nos muestran que los y las adolescentes identifican en su gran mayoría los problemas sociales que transcurren en las imágenes, discursos o textos que analizan (Canal, Costa y Santisteban, 2012). Con la edad y el desarrollo de sus capacidades cognitivas ofrecen una explicación más compleja de las causas e identifican a los responsables detrás de los problemas, pero difícilmente consiguen proponer soluciones. El pensamiento crítico es un paso previo al pensamiento creativo, *"ya que el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo es siempre crítico"* (Santisteban, 2010, p.46).

Paradójicamente, la mayor capacidad para explicar las situaciones problemáticas y sus causas les hace advertir la complejidad de las mismas y, en consecuencia, ser más prudentes en sus juicios. En los dilemas morales les resulta difícil posicionarse, no existe una solución de consenso, son situaciones sociales complejas desde perspectivas conflictivas ante las que se muestran perplejos (Jonassen y Tessemer 1996).

Resulta difícil a partir de las investigaciones establecer una visión homogénea sobre la respuesta de los y las estudiantes ante los problemas sociales. En ocasiones recurren a las situaciones locales y vinculan sus experiencias directas en sus análisis (Olmos, 2018; Pagès y Oller, 2007), mientras que otras veces recurren a medios generales y explicaciones globales para dar sentido a los acontecimientos cercanos frente a los medios locales (Castellvi, 2018; Boulahrouz, Medir y Calabuig, 2018). Posiblemente la explicación a estas diferentes respuestas se deba al tipo de problema que se trata, su repercusión en la zona y el alcance emocional en sus vidas.

Cuando se trata de problemas emocionales ligados a la memoria o a la violencia y que ahondan en heridas abiertas, los y las adolescentes trasladan y hacen encajar sus opiniones previas a sus análisis, incluso aunque la fuente de información que se les presente muestre una visión contraría. En el caso del conflicto colombiano, el estudiantado tiene un conocimiento afianzado sobre los tipos de víctimas y las acciones violentas que ejercen los actores armados hacia ellas (…) resultado de su interacción en contextos sociales como la familia y la información presentada por los medios (Ríos, 2017, p. 200).

Parece que la familia es el transmisor ideológico de mayor influencia en las primeras ideas políticas de los adolescentes (Santisteban y Pagès, 2009), mientras que en sus representaciones socioeconómicas y medioambientales los medios de comunicación son preponderantes en sus construcciones.

En otras cuestiones emocionales pero sin recorrido histórico, como el desastre del Prestige, es mayor la receptividad hacia los problemas locales (López, 2011). Sin embargo, como no podía ser de otro modo cuando abordamos problemas controversiales, debemos valorar muchos de los aspectos coyunturales de cada investigación para dar sentido a sus respuestas, como la cobertura de los medios de comunicación, el poder y control de la visión hegemónica y oficial, el contexto socioeconómico del barrio y de las familias, los mecanismos de organización política de la comunidad y por supuesto las capacidades cognitivas de los chicos y chicas.

**La inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado.**

En la línea educativa de los problemas sociales relevantes o de las cuestiones socialmente vivas como contenido, y de la formación del pensamiento social en la escuela, las investigaciones del Dr. Joan Pagès dan cuenta, desde una perspectiva crítica, de su compromiso en avanzar hacia una enseñanza de las Ciencias Sociales para la justicia social y la defensa de los Derechos Humanos.

Sus trabajos sobre las invisibilidades sociales e identidades ausentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales se concretan en una de las líneas de investigación más relevantes de nuestra área de conocimiento. Los trabajos parten del tratamiento de las desigualdades sociales, entre ellas, las de género, como procedimiento, de naturaleza social e histórica, reconocible en la deconstrucción de las relaciones de género, y en la atribución de determinados comportamientos y estereotipos, que limitan la complejidad y desarrollo autónomo de la diversidad identitaria (Ortega y Pagès, 2018b).

De acuerdo con los resultados de las investigaciones de Ortega y Pagès (2016), Ortega (2017), Ortega y Pagès (2018b) y de Marolla (2016), la permanencia de tendencias historiográficas tradicionales de corte político-factual en la Historia escolar, “invisibiliza y coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar” (p. 428), obstaculizando la construcción de su propia identidad personal y social. La dominación curricular del perfil protagónico del líder político o militar imposibilita al estudiantado la superación de las “pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja” (Marolla, 2016, p. 428).

Los resultados obtenidos en nuestra investigación (Ortega, 2017) destacan la importancia del análisis de las representaciones sociales de los y las estudiantes de Magisterio, marcadamente condicionadas por estas tendencias curriculares, y de la implementación de programaciones de investigación-acción como soportes básicos para la formación del profesorado en género (Ortega y Pagès, 2018a, 2018b). En este sentido, el diseño de programas de formación del profesorado, dirigidos a la adquisición de competencias críticas para una educación *en* y *para* la igualdad, ha de considerar prioritaria la valoración de las relaciones entre investigación e innovación didáctica, con la finalidad de producir impactos claros en la práctica, y de reflexionar críticamente sobre nuestra propia práctica docente.

Las conclusiones de esta investigación confirman la necesidad de trabajar con él y la docente en formación inicial como crítico-práctico reflexivo en las finalidades de la enseñanza de la Historia, los contenidos curriculares y los modelos de su futura práctica docente. Asimismo, informa de la eficacia de la aplicación de los principios metodológicos de la investigación-acción para el conocimiento de la racionalidad que articula nuestras prácticas, para la promoción del cambio, y para la valoración de los cambios y de las continuidades producidas en el pensamiento de los y las futuras docentes.

Desde la reflexión crítica y la acción social, y del tratamiento de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas, como las desigualdades de género, los programas de formación del profesorado de Ciencias Sociales habrían de asumir el género como categoría de análisis imprescindible en la historia escolar, y de considerar la aplicación

de recursos propios de literacidad crítica, orientados a la transformación social, en la reconfiguración de las programaciones docentes.

**La influencia del género en los futuros laborales de los chicos y chicas.**

El género es una variable transversal para comprender y combatir desde la selección y tratamiento tradicional de los contenidos curriculares (Sant y Pagès 2011), hasta los problemas actuales como la brecha salarial (Brindusa, Conde-Ruiz y Marra, 2018) o el techo de cristal (Comins, 2009). Un profesorado que advierta y se conciencie en su formación de la hegemonía androcéntrica en la historia, será sensible ante las desigualdades e injusticias actuales y los problematizará en su aula.

Seguimos comprobando en nuestras aulas de Bachillerato cómo son ellas quienes poseen mejores expedientes académicos, pero la proporción se invierte unos años después cuando observamos cómo los altos cargos políticos y económicos son desempeñados por hombres, la misma situación se traslada a las facultades de ciencias y tecnologías (Padilla, García y Suárez, 2010). Este es uno de los frentes del programa de la Unión Europea Horizonte 2020: i) Lograr la igualdad de género en los equipos de investigación; ii) lograr la igualdad de género en la toma de decisiones y iii) integrar el análisis de género/sexo en el contenido de la investigación y de la innovación (Unión Europea, 2013).

Nuestra investigación sobre las representaciones sociales sobre la crisis económica de los chicos y chicas y sus futuros laborales se desarrolló en Benidorm, una ciudad mediterránea que basa su economía en el sector turístico y en los servicios. La crisis, el descenso del turismo y de la construcción, ha supuesto el aumento del desempleo y, en especial, la precarización de los trabajos vinculados a la hostelería y restauración.

En este contexto desarrollamos durante los años 2012-2016 un estudio longitudinal, en el que pudimos estudiar los cambios en las representaciones sociales desde 2º ESO hasta 1º de Bachillerato. Comprobamos que la crisis económica no es únicamente una cuestión socialmente viva del presente, sino que su aprendizaje influye en las representaciones sociales que elaboran sobre sus futuros individuales. Las niñas que pertenecían a grupos socioeconómicos más desfavorecidos y por lo tanto más vulnerables a las consecuencias de la crisis, interiorizaron una lección pesimista, y, aunque anhelaban los mismos trabajos -médica, profesora, veterinaria- que las chicas provenientes de familias acomodadas, respondían que se veían realmente en el futuro desarrollando trabajos de baja cualificación profesional (Armento, 2003). Es una situación dramática que con 12 años hagan una lectura socialmente determinista. La crisis económica no era el único factor que explicaba su baja autoestima y convicción en sus planes de futuro, pero la precarización de los trabajos y formación de sus padres y madres (Paul Marí-Klose, Marga Marí-Klose y Granados, 2009) condicionaba sus sueños profesionales.

En los grupos socioeconómicos pudientes desaparecía la baja convicción en sus posibilidades, todas las chicas que cursaban el Bachillerato mostraban su confianza en cursar estudios universitarios, pero seguían existían algunas diferencias respecto a los chicos: 1) el 28% elegían carreras vinculadas con las ingenierías o las ciencias, frente al 58% de los chicos, 2) más del 50% de las chicas querían ser profesoras de infantil, inglés o educación especial, 3) ellas justificaban sus elecciones por sus capacidades comunicativas, empatía o simplemente querer ayudar a los demás, argumentando

motivaciones vocacionales desde la infancia; en cambio en los chicos la remuneración económica estaba mucho más presente.

## Notas finales

En el año 2008, Joan Pagès reflexionaba sobre para qué enseñar la actualidad, destacando todos los puntos fuertes de un currículo vertebrado desde los problemas sociales, sus posibilidades y metodologías didácticas en el aprendizaje competencial e interdisciplinar, así como sus finalidades en la formación ciudadana. Una década después siguen estando vigentes todas las ideas formuladas, pero se necesita de profesores y profesoras que vinculen los aprendizajes del aula con los problemas próximos, con intervenciones en el contexto de la localidad y, desde una perspectiva *glocal*, consigan mitigar desde la escuela la influencia de los medios de comunicación.

La relevancia de las aportaciones científicas de nuestro maestro radica en su indiscutible carácter referencial para la definición y consolidación de los futuros de la investigación en nuestra área de conocimiento. La inclusión de los problemas sociales relevantes o de las cuestiones socialmente vivas en la escuela y en la formación del profesorado responde a una concepción curricular conectada con los problemas contemporáneos, con la realidad de la ciudadanía. En consecuencia, la construcción del conocimiento escolar demanda del conjunto de las disciplinas sociales su contribución al análisis, interpretación y comprensión de estos problemas con un objetivo principal: educar para una ciudadanía democrática, capaz de intervenir comprometida y responsablemente en los problemas de su presente, y de proyectar su futuro.

## Referencias bibliográficas:


- **Armento, B. J.** (2003). Conceptos sobre el trabajo y aspiraciones de niños y niñas de un barrio del centro de la ciudad y de un barrio periférico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 13-25.
- **Benejam, P. y Pagès, J.** (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria.* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació / Universitat Barcelona-Horsori.
- **Brindusa, A., Conde-Ruiz, J.I. y Marra, I.** (2018). Brechas Salariales de Género en España. *FEDEA Estudios de Economía Española*, 1-29. Recuperado de http://www.fedea.net/brechas-salariales-de-genero-en-espana/
- **Boulahrouz, M., Medir, R.M. y Calabuig, S.** (2018). Abrir la escuela al entorno. Medios de comunicación local y educación para el desarrollo sostenible. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1027-1038). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid/AUPDCS.
- **Bronkbank, A. y McGill, I.** (2007). *Facilitating reflective learning in higher education.*Berkshire-New York: Open University Press/McGraw-Hill.
- **Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A.** (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 527-535). Sevilla: AUPDCS-Díada Editora.
- **Castellvi, J.** (2018). La construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de Primaria en la era digital. En E. López, C.R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 965-974). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid/AUPDCS.

- **Cerezer, O. M y Pagès, J.** (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2 (pp. 37-44). Barcelona: UAB / AUPDCS.
- **Comins, I.** (2009). El cuidado en la trayectoria vital: rompiendomoldes con criterios de justicia y felicidad. *Recerca, revista de pensament i anàlisi*, *9*, 81-101.
- **Evans, R.W. y Saxe, D.W.** (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- **González Monfort, N. y Pagès, J.** (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-60.
- **González Monfort, N. y Santisteban, A.** (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, *198*, 41-47.
- **Hess, D.** (2009). *Controversy in the classroom.The democratic power of discussion*. New York/London: Routledge.
- **Huddleston, T.** (2005). Teacher training in citizenship education: Training for a new subject or for a new kind of subject? *Journal of Social Science Education*, *4*(3),50-63.
- **Jara, M. A. y Boixader, A.** (2014). El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 53-78). Barcelona: UAB/AUPDCS.
- Jonassen, D.H. y Tessemer, M. (1996). An outcomes-based taxonomy for instruccional Systems design, evaluation and research.*Training Research Journal*, *2*, 11-46.
- **Legardez, A.** (2006). Enseigner des questions socialementvives. Quelquespoints de repéres. En A. Legardez y L. Simonneaux. (Coord.*), L'école á l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (19-31). París, Francia: ESF.
- **Levstik, L.S. y Tyson, C.A**. (eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*.New York-London: Routledge.
- **López, R.** (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *IBER. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *69*, 8-20.
- **Marí-Klose, P., Marí-Klose, M. y Granados, F.** (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Obra Social de la Caixa de Catalunya.
- **Marolla. J.** (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudio colectivo de casos en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (Tesis Doctoral). UniversitatAutònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de https://ddd.uab.cat/record/173982
- **Mathison, S., Ross, E.W. y Vinson, K.D.** (2006). Defining the Social Studies Curriculum: Influence of and Resistance to Curriculum Standards and Testing in Social Studies. In E. W. Ross (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 99-114). Albany, NY: State University of New York Press.
- **Mayor, D.** (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de educación*, *76*, 35-56.
- **Oller, M. y Pagès, J.** (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *6*, 3-19.
- **Olmos, R.** (2018). Las narrativas de un grupo de chicos y chicas adolescentes sobre la crisis económica. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1017-1026). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid/AUPDCS.
- **Olmos, R., González-Monfort, N. y Pagès, J.** (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos?, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *32*, 51-70.
- **Ortega, D.** (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*.

(Tesis Doctoral). UniversitatAutònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de https://ddd.uab.cat/record/187752

- **Ortega, D. y Pagès, J.** (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de Educación Primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- **Ortega, D., y Pagès, J.** (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la Escuela*, 93, 1-15.
- **Ortega, D. y Pagès, J.** (2018a). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- **Ortega, D. y Pagès, J.** (2018b). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid/AUPDCS.
- **Padilla, M.T., García, S. y Suárez, M.** (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, *352*, 495-515.
- **Pagès, J.** (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, *9*, 205-214.
- **Pagès, J.** (2008a). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *55*, 43-53.
- **Pagès, J.** (2008b). Ensenyarl'actualitat, per què? *Perspectiva escolar,* 322, 2-11.
- **Pagès, J.** (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, *40*, 67-81.
- **Pagès, J.** (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.713-732). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/AUPDCS.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2011a). Introducció a les VII Jornades. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestionssocialment vives i l'ensenyament de les CiènciesSocials*(pp. 7-12). Barcelona: UAB.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (coords.) (2011b). *Les qüestionssocialment vives i l'ensenyament de les ciènciessocials*. Barcelona:UAB.
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 17-39). Barcelona: UAB/AUPDCS.
- **Perrenoud, Ph.** (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.
- **Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L.** (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nºextra, 45-67.
- **Ríos, S. M.** (2017). *Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia* (Tesis Doctoral). UniversitatAutònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de https://www.tdx.cat/handle/10803/458622
- **Sant, E. y Pagès, J.** (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de lahistoria? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- **Sant, E.** (2014). What does political participation mean to Spanish students? *Journal of Social Science Education*, *13*, 11–25. doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v13-i4-1321

- **Sant, E., Casas, T. y Pagès, J.** (2011).Participar para aprender *la* democracia. Las representaciones sociales *de* jóvenes catalanes sobre *la* participación democrática.*Uni-Pluri/versidad*, *11(*2), 35-56.
- **Santisteban, A. y Pagès, J.** (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciutadania. *Educación y Pedagogía*, 21, 53, 15-31.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.
- **Unión Europea** (2013). *Reglamento (UE) 1291/2013 del Consejo, de 11 de diciembre 2013 Estableciendo el Horizonte 2020. Marco del Programa para la investigación y la innovación (2014-2020)*. Recuperado de https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/83aea4a3-6bff-11e3-9afb-01aa75ed71a1/language-en
- **Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T.** (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*.Stanford Digital Repository. Recuperado de http://purl.stanford.edu/fv751yt5934

# CAPÍTULO 17

# Los y las invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales

*Jesús Marolla Gajardo*
*Sixtina Pinochet Pinochet*
*Edda Sant Obiols*

## Introducción

El siguiente escrito resume las principales investigaciones en didáctica de las ciencias sociales sobre la inclusión y el trabajo con los y las protagonistas de la historia invisibles en la enseñanza. Tales líneas se enmarcan en el trabajo que ha desarrollado y promovido el profesor Joan Pagès, en un esfuerzo permanente por nutrir el área de ideas y espacios que provoquen la reflexión, la crítica y el cambio social. Los estudios afirman que se debe establecer una relación entre las investigaciones que profundizan en las representaciones, concepciones y las razones de la ausencia de los y las personas en la enseñanza, con las prácticas que realiza el profesorado de historia y ciencias sociales. Las líneas abiertas por Joan Pagès no solo tienen relación con una problemática socialmente viva -que es la ausencia de las mujeres, la infancia y las etnias- en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, sino que es un llamado a repensar la educación, las prácticas de enseñanza y las posibilidades que existen para la construcción de un mundo desde la justicia social.

La inclusión de colectivos no dominantes, en las clases de historia y ciencias sociales, y de sus problemas no es una discusión nueva, ni una preocupación de los últimos años (García Colmenares y Nieto, 1989). Desde los años 80', organismos como la UNESCO, o desde la OCDE, promovían que se incluyera en las aulas y las prácticas del profesorado los problemas que aquejaban a la mayor parte de la población. Esto implicaba una ruptura con la tradicionalidad en la configuración de la historia en la enseñanza. Dentro la didáctica de las ciencias sociales, distintos/as autores/as se han preocupado por las problemáticas de los grupos que han sido invisibilizados tanto en la construcción de la historia, en las narrativas, como en la formación inicial y las prácticas que realiza el profesorado. Entre ellos destaca la figura de Joan Pagès. Bajo el nombre de "los y las invisibles", el autor catalán ha trabajado distintos temas y problemas que tienen relación con la presencia y ausencia de distintos colectivos de personas que han sido tradicionalmente excluidos de la historia oficial, así como de su enseñanza. La preocupación de Pagès, se ha centrado en la construcción de una línea de estudio dentro de la didáctica de las ciencias sociales que aporte con ideas y reflexiones al profesorado sobre los espacios y las posibilidades de innovar y transformar el quehacer pedagógico.

## Las primeras investigaciones en torno a los invisibles: la presencia y ausencia de las mujeres

Las primeras investigaciones sobre los invisibles en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tuvieron lugar en el mundo anglosajón. Las investigaciones de

Barton y Levstik (1997), Crocco (2008 y 2010), Hahn (1996), Lerner (1993), McIntosh (1983), Subirats (1991) y Woyshner (2002), entre otras autoras y autores, destacan las problemáticas de distintos grupos que han sido invisibilizados por las construcciones tradicionales de la historia. Estas investigaciones, centradas en las perspectivas de clase, etnia y/o género han tenido considerable impacto en la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Autores y autoras como Britzman (2002), Talburt y Steinberg (2005) y Pinar (2014), por ejemplo, han trabajado con el fin de generar rupturas ante los discursos heterosexuales dominantes y su reproducción en las aulas. Crocco (2008 y 2010), Fernández (2004 y 2006) y Woyshner (2002), han analizado las construcciones de los modelos hegemónicos y los modelos de segregación de las identidades. De manera similar, Banks (1993), Oesterreich (2002) y Woyshner (2002) se han preocupado por los modelos de identidades y los roles por razones de etnias y de género que se transmiten en las aulas. En este contexto aparecen las primeras investigaciones de Pagès sobre los invisibles.

Sant y Pagès (2011) analizaron el currículo de ciencias sociales e historia de Cataluña a la luz de las interrogantes sobre la ausencia de las mujeres en la enseñanza. Al respecto, contrastan tal ausencia con unidades didácticas como la llamada *Dones del 36* (Mujeres del 36), la que releva el papel que tuvieron las mujeres durante la Guerra Civil española, el periodo franquista y la transición democrática. Los autores afirman que la invisibilidad se debe a razones hegemónicas, de poder y segregación desde los hombres hacia las narrativas femeninas. En contraste, los autores proponen una la enseñanza de la historia y las ciencias sociales donde la inclusión de las mujeres desde perspectivas críticas fomente "la ciudadanía democrática entre los y las jóvenes y desarrolle su conciencia histórica haciéndoles partícipes del importante papel que unos y otras pueden y deben tener en la construcción del único tiempo que podrán construir en igualdad de condiciones: el tiempo que ha de venir, el futuro." (Sant y Pagès 2011, p.18).

El texto de Pagès y Sant (2012) aborda la presencia de la mujer en el currículum español de educación obligatoria y los libros de textos de enseñanza de historia y ciencias sociales. Además, incluye el análisis de las actividades realizadas por estudiantes del Máster de formación de profesorado de historia de educación secundaria. Proponen una serie de propuestas a fin de incluir a la mujer en la enseñanza de la historia. También proponen un modelo teórico para determinar la presencia y/o ausencia de las mujeres en la enseñanza de la historia:

1. La Historia sin mujeres. Las mujeres permanecen ausentes de la enseñanza de la historia.
2. La historia y las mujeres. Las contribuciones de las mujeres son incorporadas a un mundo masculino. En esta perspectiva, se explican "las vidas de las mujeres mientras los hombres gobiernan el mundo", tanto desde la historia social, como desde la vida cotidiana.
3. La historia de las mujeres. La "historia de la liberación de la mujer" en la lucha por el reconocimiento de los derechos como el sufragio es añadida al curriculum.
4. La historia para las mujeres. Propuestas recogidas en los dos grupos anteriores se mezclan para buscar esencialmente "una historia para las mujeres".

> 5. La Historia desde las mujeres. Relacionada directamente con las perspectivas del feminismo de la diferencia, se "reivindica la esencia de lo femenino frente a los abusos de la identidad masculina a lo largo de la historia". Esta perspectiva ya no habla de "mujer", sino que de "las mujeres", donde como afirman los autores "cada mujer es un mundo y lo que importa es hablar desde el punto de vista de distintas mujeres que puedan aportar su propia perspectiva" (Pagès y Sant, 2012, pp. 97-98).

Los estudios de Marolla (2014; 2015; 2016a; 2016b y 2017), emergen de los trabajos anteriores citados y son parte de las líneas construidas sobre el estudio de los invisibles desde la didáctica de las ciencias sociales. Entre tales trabajos destaca el estudio de Pagès y Marolla (2015) que discute las representaciones sociales del profesorado chileno al plantear una enseñanza con la inclusión de las mujeres desde perspectivas críticas. En tal trabajo se discute la presencia y ausencia de las mujeres y sus historias tanto en los materiales curriculares y los libros de texto, con especial énfasis en los comentarios de los y las profesoras chilenas sobre sus propias prácticas y experiencia docente. El texto ofrece un análisis y reflexión en torno a las posibilidades así como las limitantes que plantean los y las profesoras que existen para incluir a las mujeres y sus narrativas en las prácticas de historia y ciencias sociales. El estudio entrega una serie de categorías que han emergido desde el análisis realizado y que dan cuenta de las posiciones que adopta el profesorado al plantear el trabajo con la inclusión y la ausencia de las mujeres en sus prácticas.

También en este marco, Pagès y Ortega (2016, 2018) investigan las representaciones sociales del maestro y la maestra en torno a las prácticas docentes y los conceptos de mujeres, identidad y ciudadanía. Los autores plantean que existen fuertes resistencias a los estereotipos sociales y culturales tradicionales en torno al género. Por aquello es que se consolidan imaginarios colectivos y simbolismos, así representaciones culturales en torno a las mujeres. Para luchar en contra de la transmisión de tales corrientes tradicionales, afirman los autores anteriores, resulta necesaria la problematización curricular y la incorporación de las perspectivas de género en la educación. No basta la inclusión o la sustitución de hombres por mujeres. Al contrario, es necesario que se produzca un cambio discursivo en torno a los estereotipos, los prejuicios y las representaciones sociales tradicionales por razones de género. Se debe incluir en la formación como en las prácticas del profesorado la multiplicidad de perspectivas que favorezcan la democracia, la diversidad, la globalización y el reconocimiento de identidades complejas y múltiples.

Dentro de las líneas que investigan sobre las personas ausentes en la historia, Pagés también ha trabajado la perspectiva étnica, así como las confluencias entre etnia y género. Pagès y Mariotto (2014) realizaron un análisis comparativo sobre los y las actrices invisibilizadas en la historia de Brasil y Cataluña. En su escrito se reflexiona sobre la invisibilización de los afro-brasileños y los indígenas en Brasil, en comparación a la ausencia de las minorías étnicas, los gitanos y los esclavos y su presencia en la historia oficial de Cataluña. La investigación realiza contrastes entre las perspectivas bajo la cual se incluyen y excluyen a tales personajes tanto en las leyes, el currículum, los libros y desde las concepciones del profesorado.

El estudio concluye que, para el caso de Brasil, aunque existen avances en cuanto inclusión y visibilización de los personajes que han estado ausentes tradicionalmente, desde las perspectivas del profesorado es un proceso lento y complejo de materializar

en las prácticas. De manera similar, los profesores de Cataluña reconocen que la historia que se enseña aún se enmarca en perspectivas tradicionales. Para tales maestros, las principales trabajadas están fijadas por el tipo de materiales con que trabajan. Los autores plantean distintas ideas y perspectivas con las cuales se podría incluir y transformar las prácticas que se han realizado.

También en la perspectiva étnica, la investigación llevada a cabo por Pagès y Da Silva (2016) reflexiona sobre la construcción de los currículos de Brasil y de España desde la presencia y ausencia de los indígenas americanos. El énfasis en el escrito está fijado en el papel de tales personajes en la formación de la conciencia histórica y ciudadana. Los autores concluyen que los libros de texto necesitan distintos cambios para promover una enseñanza de la historia y las ciencias sociales que estimule la conciencia histórica y ciudadana. La historia que se enseña, afirman, está cargada de estereotipos y prejuicios. Por aquello proponen que se supere el abismo que existe entre el conocimiento adquirido desde los expertos en torno a la sociedad indígena y sus aportes y presencia en la enseñanza. Es fundamental el análisis y reflexión en torno a los materiales curriculares, las leyes y los libros, a fin de que los y las estudiantes puedan comprender que viven en un mundo de cambios, diverso y plural.

En una línea similar, Pagés y Villalón (2015) analizaron las representaciones que se promueven sobre el mundo indígena por medio de materiales curriculares entregados a niños y niñas de educación básica en las escuelas chilenas. A partir de las preguntas: "¿cuál es la presencia que tienen los indígenas en los textos de estudio de historia de Chile para la educación primaria?" y "¿cómo son las narraciones sobre los indígenas en los textos de estudio de historia de Chile para la educación primaria?" (Pagés y Villalón, 2015, p. 30), los investigadores interrogaron tres textos de estudio dedicados al abordaje de la historia de Chile en los niveles segundo, quinto y sexto básico. Según los autores, el mundo indígena es visibilizado únicamente cuando se aborda el pasado remoto. Además, cuando es visibilizado, la representación del mundo indígena transita entre la valoración de los aportes generados por este sector a través de sus tradiciones y el mestizaje, hacia resaltar estereotipos como los de los indígenas como belicosos y rebeldes. Estas representaciones presentes en los textos de estudio no permiten promover un análisis que ayude a las nuevas generaciones a problematizar, por ejemplo, como estas conductas fueron la respuesta a una ocupación violenta de parte de los occidentales.

La investigación de Pagès y Massip (2016) representa otro ejemplo de la confluencia de las perspectivas de género, etnia y clase en el trabajo sobre los invisibles que ha desarrollado Pagès. Los autores investigan las representaciones sociales del estudiantado de enseñanza secundaria de diferentes centros catalanes en torno al protagonismo que tienen las personas en las clases. Según Massip y Pagès, las personas no ocupan un papel protagonista en la historia escolar. A pesar de que las tendencias promueven la inclusión de las mujeres, las etnias, entre otros, los autores argumentan que las personas no tienen un papel protagónico. Salvo aquellas personas que pertenecen a las elites y han tenido poder en la historia, el resto de la humanidad está ausente. Lo preocupante, agregan, es que en las representaciones sociales de los estudiantes no figuran las personas de manera humanizada, al contrario, se presentan de manera ajena a las vidas cotidianas de los y las estudiantes. Se plantea, por último, que es fundamental humanizar la historia con el fin de favorecer los vínculos entre los estudiantes y el conocimiento. Aspectos como la empatía, el autoconocimiento, la

democracia y la participación son espacios que se podrían desarrollar desde la historia con la inclusión de las vidas de todos y todas aquellas excluidas.

**La inclusión de la historia de la infancia en la enseñanza**

Los primeros trabajos que hicieron un análisis sobre la presencia de niños y niñas en la enseñanza de la historia en el contexto iberoamericano estuvieron a cargo de Pagés y Villalón (2013a), quienes por medio de la investigación "Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares" se encargaron de hacer una revisión general sobre cómo desde la disciplina histórica se había abordado la inclusión de estos actores a partir de la historia de la infancia y de la historia de niños y niñas. También hicieron una revisión histórica sobre cómo los currículos de países como Argentina, Chile, Francia, España y México habían visibilizado esta historia. Al respecto señalaron que *"Los niños y las niñas difícilmente aparecen en los currículos y en los textos de historia. Ni siquiera en aquellos currículos y aquellos textos pensados desde la lógica de la escuela activa"* (Pagés y Villalón 2013a, p. 37).

Al analizar los currículos de estos países en el presente, los autores destacan que conceptos como infancia, niñez, niños e infantil aparecen, pero con una razón socializadora, lo que no viene más que a robustecer la función de la escuela como la productora de un cierto ideal de niño y niña ciudadana que responde a las necesidades del contexto temporal que se analice. Al mismo tiempo, los autores explican a partir de los movimientos de renovación en España desde la década de 1960, se elaboraron materiales en los cuales aparecieron niños y niñas asociados a temáticas como la población, la estructura social o los grupos e instituciones de parentesco. La investigación de Pagés y Villalón (2013a) concluye con una propuesta sobre cómo incorporar a niños, niñas y a la infancia en la enseñanza de la historia escolar. Desde su punto de vista, es necesario democratizar el currículo para dar espacio a la historia de todos y todas; trabajar contenidos asociados a estos actores por medio de fuentes y otros materiales que permitan a estudiantes desarrollar el interés y la motivación por aprender; examinar cuestiones socialmente vivas; utilizar la comparación para reconocer cambios y continuidades, entre otras.

Pagés y Pinochet (2016a) analizaron cómo el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de educación secundaria chilena influye en las ideas que niños, niñas y jóvenes construyen sobre su propio protagonismo en la historia. Por medio de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar el currículo, y recoger las ideas y representaciones de estudiantes de cinco unidades educativas de la ciudad de Santiago, Chile, los autores concluyen que los niños, las niñas y jóvenes tienen muy poca relevancia en las programaciones de estudio revisadas. De igual manera, los estudiantes participantes de la investigación han logrado construir de manera autónoma la idea de que ellos y ellas son protagonistas de la historia. Dentro de la conformación de sus ideas jugó un rol relevante no lo que hicieron maestros y maestras en sus clases de historia, sino que más bien el rol ejercido por los propios estudiantes en las movilizaciones por la educación en Chile durante los años 2006 y 2011. Esta situación contextual les permitió reconocer que los niños y niñas de pasados alejados, como del pasado más reciente habían jugado un rol activo en el cambio social. Al mismo tiempo, esta investigación develó las razones que los entrevistados reconocen como las causantes de que niños, niñas y jóvenes no aparezcan en la historia que se enseña en la escuela: *"la desigualdad entre adultos y niños-niñas-jóvenes, y de la resistencia de parte del mundo adulto a considerar y*

*socializar las experiencias infantiles o juveniles que han contribuido al cambio"* (Pagés y Pinochet, 2016a, p. 390).

En una línea similar, Pagés y Pinochet (2016b) indagaron cuál es el protagonismo que profesores y profesoras chilenas asignan a los niños y niñas en sus clases, y cómo esto influye en las ideas que sus estudiantes van construyendo sobre su propio protagonismo en la historia. Tomando en cuenta las concepciones de los profesores y profesores participantes de la investigación y las propuestas conceptuales de Evans (1988, 1989, 1990); Pagés (1994) y Benejam (1997), Pagés y Pinochet establecieron las siguientes tipologías de profesores que enseñan historia con niños y niñas como protagonistas: Tradicionales, prácticos, críticos constructivos y eclécticos. Cada uno de estos modelos se condice con una asignación diferente de protagonismos, y con la visibilización de ciertos colectivos infantiles.

En la investigación anterior, las concepciones de los profesores/as representantes de las tipologías fueron contrastadas con las ideas de los estudiantes, lo que permitió concluir que los profesores/as tradicionales visibilizan la infancia de los poderosos; que los profesores/as prácticos ocupan la historia de niños y niñas para motivar a sus estudiantes con el aprendizaje de esta disciplina. Los profesores/as críticos constructivos le asignan un potencial ciudadano a la historia con niños y niñas, ya que por medio de ella buscan el empoderamiento de sus estudiantes y el compromiso con la acción. A modo de conclusión, esta investigación destaca que los discursos de los profesores/as condicen con los estudiantes al ser consultados sobre cuál es la utilidad de aprender una historia con niños, niñas y jóvenes como protagonistas.

Pinochet (2014, 2015a y b) en otras investigaciones también ha trabajado en base a las valoraciones y representaciones sociales que tienen los y las profesoras/as de historia y ciencias sociales sobre la utilidad asignada a la enseñanza de la historia de la infancia. Pinochet argumenta cómo la inclusión y el trabajo sobre tales temáticas contribuye a promover la formación ciudadana y democrática de los y las estudiantes.

Por otro lado, Pinochet ha elaborado propuestas de unidades didácticas (2016c; 2017) para visibilizar a niños y niñas a través de la enseñanza de la historia a través de problemáticas socialmente relevantes. En su primera propuesta Pinochet (2015) aborda la visibilización de estos actores y actrices a partir de los conflictos bélicos. Por medio de la utilización de las experiencias de niños y niñas de diferentes contextos temporales y espaciales invita a los estudiantes a reflexionar sobre las consecuencias que lleva a sus pares el estar involucrados en conflictos bélicos. Al mismo tiempo, y en consonancia con su propuesta de promover la educación ciudadana a partir de esta historia, destacan las actividades que llevan a los estudiantes a asumir un pensamiento crítico y a generar acciones que les permitan alzarse como defensores de la paz.

La segunda propuesta (2017) aborda el trabajo infantil a partir del documental denominado "Alicia en el país" del cineasta chileno Esteban Larraín. En esta unidad, por medio de la experiencia de vida de una niña quechua que decide cruzar desde Bolivia a Chile para desempeñarse como trabajadora en la ciudad de San Pedro, se articulan actividades de análisis de fuentes, contrastación pasado presente y valoración de los derechos de niños y niñas.

## Trabajos sobre la enseñanza de las otras y los otros en el contexto escolar

También es posible reconocer trabajos impulsados por Pagés (2013b, 2016, 2018) que ponen su foco en hacer un análisis sobre cómo los materiales curriculares de distintos países del contexto Iberoamericano visibilizan a través de la historia escolar las experiencias de vida en el devenir histórico de mujeres, niños y niñas, indígenas y trabajadores entre otros.

Lo relevante de estos trabajos es que han permitido establecer un seguimiento sobre cómo estos instrumentos curriculares han ido abordando una historia que visibiliza a protagonistas que son mucho más cercanos a quien aprende. Dentro de estos trabajos podemos mencionar el desarrollado por Pagés y Villalón (2013 a) quienes a través de la revisión del currículo de educación básico chileno y los textos de estudio lograron concluir que en los últimos años se ha avanzado en la inclusión de temas asociados a la historia de los indígenas y las mujeres, pero que esta inclusión es más bien periférica y se encuentra supeditada a un relato histórico tradicional enfocado en la enseñanza de la historia a partir de actores políticos. Otro elemento que destacan es que la manera de presentar los contenidos asociados a estos actores sigue una lógica reproductiva con énfasis en lo conceptual, y no en el desarrollo de habilidades asociadas al análisis o desarrollo del pensamiento crítico. Al mismo tiempo, la presentación que se hace de colectivos como el indígena lo representan *"...como conjuntos de personas que siguen viviendo en sus pueblos alejados de la interacción con el Chile actual y alejados de las problemáticas socialmente relevantes"* (Pagés y Villalón, 2013b, p. 133).

Tomando como referencia esta investigación (Pagés y Villalón, 2013b), Pinochet y Urrutia (2016) hicieron un análisis sobre cómo la disciplina histórica chilena abordó el protagonismo de indígenas, mujeres, niñas y niños en la conformación de la historia nacional. Para esto, en una primera fase revisaron cómo la historiografía tradicional decimonónica abordó la inclusión de estos actores, pasa posteriormente hacer una revisión sobre cómo el ámbito historiográfico ha avanzado en la mirada de análisis que se hace sobre estos colectivos, posicionándolos como sujetos participes del cambio social y la transformación histórica. En una segunda parte de la investigación, Pinochet y Urrutia revisaron las programaciones de estudio y los textos escolares de primero a cuarto básico para determinar cuáles han sido los alcances de la renovación histórica en la historia escolar. Entre las conclusiones que establecieron, podemos destacar que consideran que a pesar del desarrollo historiográfico *"...la historia enseñada y aprendida en nuestras escuelas ha mantenido en un silencio relativo a las mujeres, pobres, niñas, niños, jóvenes, indígenas, minorías sexuales, gitanos e inmigrantes..."* (Pinochet y Urrutia, 2016, p. 143). Este silencio relativo, según los autores, se produce fundamentalmente por la manera en la que se incluye a estos colectivos. Si bien en primero básico niños y niñas ocupan un sitio protagónico en los materiales curriculares, su presencia casi desaparece luego de este nivel. Si vuelven a aparecer, es más bien bajo una presencia anecdótica, o supeditada a lo que es su rol dentro de la estructura familiar. Las mujeres no aparecen. En cambio, la presencia de los indígenas es más problemática, ya que se opta por una historia atemporal, alejada del conflicto presente en el cual se encuentra el mundo indígena. Como cierre de la investigación, los autores destacan que *"...si bien es cierto la comunidad académica ha estado más propensa a incluir a mujeres, nativos, niños y niñas, la premisa reivindicativa no ha logrado permear a todo el currículo de enseñanza básica en el ciclo seleccionado..."* (Pinochet y Urrutia, 2016, p.153).

## Conclusiones

Joan Pagès, en sus estudios sobre los y las invisibles, ha contribuido de manera decisiva en la forma en la que muchos autores conceptualizan la didáctica de las ciencias sociales. Por lo que se refiere a la investigación, sus estudios han abierto y/o consolidado líneas de investigación. Pagès no solo ha vitalizado las perspectivas de género y etnia en el contexto de la didáctica de las ciencias sociales en el mundo hispano-hablante sino que ha abierto nuevas líneas de investigación en sus trabajos sobre la inclusión de niños, niñas y jóvenes. Pagès, además, ha elaborado distintos modelos teóricos que pueden servir de ayuda a otros investigadores para que estos puedan examinar la visibilidad de colectivos no dominantes en las prácticas docentes y en el currículum.

Por lo que se refiere a la enseñanza de las ciencias sociales, el trabajo de Pagès ha servido para denunciar la invisibilidad de muchos colectivos. Sus trabajos evidencian como las estructuras hegemónicas determinan quiénes son los y las protagonistas de la historia. Esto ha provocado que, en general, los y las estudiantes se apropien de perspectivas de subordinación social, encontrando pocos o nulos espacios para participar, reflexionar y criticar la tradicionalidad, la normalización y la ausencia de las narrativas de las mujeres, los niños, las niñas y las etnias.

Las investigaciones y el trabajo que ha realizado Joan Pagès, sin duda, además de aportar a la apertura de nuevas líneas de investigación y de reflexión en torno a problemáticas socialmente vivas, aporta al desarrollo y al establecimiento de espacios de reflexión y de crítica por parte de quienes son parte tanto del estudio, como de los y las protagonistas que lo llevan a cabo. Los estudios antes citados nos orientan a repensar la formación y las prácticas docentes así como la construcción de materiales curriculares. Estos trabajos vienen a promover la importancia de formar espacios de empoderamiento de todos y todas las alumnas que han permanecido excluidas en la enseñanza. La inclusión de todos aquellos y aquellas que han estado ausentes debería promover climas de tolerancia, diversidad, respeto y democracia. Se debe dar paso, como afirman los estudios, a la ruptura de la transmisión de contenidos por sobre el desarrollo de problemas en la enseñanza. Es el camino para ir transformando la vida de las personas.

En general, las conclusiones de los trabajos que se han presentado, en conjunto a los aportes y esfuerzos realizados por Joan Pagès, en que la inclusión de las personas ausentes, tanto en el currículo, los libros, como en las prácticas que realiza el profesorado, guarda estrecha relación con la construcción de una sociedad inclusiva y abierta hacia la diversidad, la multiculturalidad y la presencia de todos y todas las personas que han participado en la construcción histórica. Los cambios deben provenir desde espacios tales como los discursos, la reproducción de modelos, las subordinaciones, la transmisión de estereotipos y prejuicios, así como desde las relaciones sociales que se establecen en las escuelas y las aulas. Los esfuerzos de tales estudios radican en que los y las estudiantes puedan contar con modelos y referentes históricos con los cuales puedan identificarse, desarrollar empatía, apropiarse de sus narrativas y de esa manera, participar. La participación, no obstante, no se remite al realizar obras, al contrario. La participación está estrechamente ligada a la reflexión y crítica que todos y todas las estudiantes deberían realizar sobre las problemáticas, las desigualdades y los caminos para la transformación social.

## Referencias bibliográficas:


- **Banks, J. A.** (1993). *An introduction to Multicultural Education.* Boston: Allyn and Bacon.
- **Britzman, D. P.** (2002). La pedagogía transgesora y sus extrañas técnicas. En R. M. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgesoras. Una antología de estudios queer.* (págs. 197-228) Barcelona: Icaria.
- **Crocco, M. S.** (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker, *Social Studies Today: Research and Practice* (págs. 175-182). New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- **Crocco, S. M.** (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. *Handbook of Research in Social Studies Education*, 172-196.
- **Fernández Valencia, A.** (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (*18),* 5-24.
- **Fernández Valencia, A.** (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género" *Íber*, *47,* 33-44.
- **García Colmenares, C. y Nieto Bedoya, M.** (1989). Educación no sexista y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 6, 671-678.
- **Hahn, C. L.** (1996). Gender and Political Learning. *Theory and Research in Social Education, 24 (1*), 8-36.
- **Lerner, G.** (1993). *The creation of feminist consciousness*. New York: Oxford University Press.
- **Levstik, L. & Barton, K.** (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- **Marolla Gajardo, J.** (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos, Revista Historia y Geografía, 32, pp. 101-116.
- **Marolla Gajardo, J.** (2016a) ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la historia de las mujeres. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doeste y B. Andreu Mediero (Eds.), Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (Págs. 425-432) Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, Universidad de Las Palmas y Entinema.
- **Marolla Gajardo, J.** (2016b). Visibles pero excluidas. Las concepciones de los y las profesoras de didácticas de las ciencias sociales sobre las posibilidades de inclusión de las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. Andamio, Vol. 3, Nº 2.
- **Marolla Gajardo, J.** (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 16, 81-90.
- **Marolla Gajardo, J. y Pagès, J**. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. Clío & Asociados, La historia enseñada, 21, 223-236.
- **Marolla Gajardo, J.** (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos, en J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), Una Mirada al Pasado y un proyecto de Futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (Págs. 305-314). Barcelona: UAB servei de publicacions.
- **McIntosh, P.** (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper 124*, Wellesley College, Wellesley, Massachusetts.
- **Oesterreich, H.** (2002). "Outing" Social Justice: Transforming Civic Education Within the Challenges of Heteronormativity, Heterosexism, and Homophobia. *Theory and Research in Social Education, 30* (3), 287-301.
- **Pagès, J. y Da Silva, A.** (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América Latina. En En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doeste y B. Andreu Mediero (Eds.), Deconstruir la alteridad desde la didáctica de

las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (Págs. 143-150) Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, Universidad de Las Palmas y Entinema.

- **Pagès, J. y Mariotto, O.** (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencia sociales* (pp. 37-44). Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Pagès, J. y Massip, M.** (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doeste y B. Andreu Mediero (Eds.), Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (Págs. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, Universidad de Las Palmas y Entinema.
- **Pagès, J. y Ortega, D.** (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doeste y B. Andreu Mediero (Eds.), Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (Págs. 184-193) Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS, Universidad de Las Palmas y Entinema.
- **Pagès, J. y Ortega, D.** (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruíz y María Sánchez Agustí, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales,* Ediciones Universidad de Valladolid-AUPDCS: Valladolid, España, pp. 89-100.
- **Pagés, J. y Pinochet, S.** (2016a). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. En *Práxis Educativa*, v 11, número 2, pp. 374-393.
- **Pagés, J. y Pinochet, S.** (2016b). El protagonismo de niños, niñas y jóvenes en las clases de maestros chilenos. Concepciones del profesorado y alumnado sobre el protagonismo de los menores en la historia. En *Memorias del VI Encuentro de la Red Colombiana de grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Pp. 269-283.
- **Sant, E. y Pagés, J**. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia y Memoria,* vol. 3, pp. 129-146.
- **Pagés, J. y Sant, E.** (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. CDhis, 25(1),* 91-117.
- **Pagés, J. y Villalón, G**. (2013a). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. En *Analecta calasanctiana: publicación semestral religioso cultural y de investigación histórica*, Nº. 109, 2013, pp. 29-66
- **Pagés, J y Villalón, G.** (2013b). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. En *Clío & Asociados*. Número 17, pp. 119-136.
- **Pagés, J y Villalón, G.** (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. En Diálogos Andinos. Número 47, pp. 27-36.
- **Pinar, W.** (2014). *La teoría del currículum.* Madrid: Narcea, ediciones.
- Pinochet, S. (2015). Esta Guerra no es de los Niños. En Gairín, J. *Unidades didácticas de educación en valores para Educación Secundaria*. 2015. Wolters Kluwer España.
- **Pinochet, S.** (2017). Alicia en el país. (En edición).
- **Pinochet, S. y Urrutia, N.** (2016). Entre la academia y el aula: La aparición de actores marginados en la Historia y su enseñanza. *En Revista de Historia y Geografía*. Número 34, pp. 135-156.
- **Subirats, M.** (coord.) (1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores.* Madrid: Instituto de la Mujer.

- **Talburt, S y Steinberg, S. R.** (eds.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación.* Barcelona: Graó.
- **Woyshner, C.** (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education, 30*(3), 354-380.

# SÉPTIMA PARTE

## "La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía"

CAPÍTULO
18
# La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales

*Liliana Bravo Pemjeam*
*Lucía Valencia Castañeda*
*Gabriel Villalón Gálvez*

## Introducción

La formación del profesorado es una de las líneas más fructíferas en la investigación de Joan Pagés y a partir de la cual ha tenido más influencia e impacto en la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

Los programas de formación de docentes de numerosas universidades de Iberoamérica han recibido su influjo a través de su producción académica, de la realización de seminarios internacionales, de orientaciones a instituciones de educación superior y ministerios de educación, y especialmente, a partir del ejercicio de un gran número de doctoras y doctores en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales formados en la Universidad Autónoma de Barcelona, que han implementado sus perspectivas a nivel macro y micro curricular.

En este capítulo se examina la influencia de Joan Pagés en la formación de profesores a partir del análisis de tres ejes y perspectivas claves de su investigación: las representaciones sociales de las y los estudiantes de profesorado como contenido clave de su formación; el desarrollo de la ciudadanía como propósito de la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el desarrollo profesional del profesorado como campo de investigación sobre la práctica. En el apartado siguiente de este capítulo será analizado de manera independiente el otro eje clave de la perspectiva teórica de Pagés en la formación de profesores: la reflexión sobre la práctica.

## Las Representaciones Sociales en el proceso formativo de los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales.

En la segunda mitad de la década de 1990 Joan Pagés publica 3 textos clave respecto de la formación del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de la relevancia de la indagación de las representaciones de los estudiantes en dicha formación[1].

En esa época daba cuenta de la escasa investigación dedicada a la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales, y al lugar destacado, aunque

[1]Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales ¿Cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela nº 28*, pp. 103 - 114.
Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Diada.
Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de historia, geografía y ciencias sociales. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 4*, pp. 161- 178.

insuficiente, de las representaciones o las ideas previas de las y los futuros docentes, en dicha investigación.

La identificación, indagación y análisis de las representaciones de las y los estudiantes como parte fundamental de la formación de los futuros profesores en la producción de Joan Pagés, se inscribe en perspectivas epistemológicas correspondientes a tradiciones críticas e interpretativas, que consideran simultáneamente al profesor, los estudiantes, las disciplinas a enseñar y los contextos donde se producen, lo cual significa tener en cuenta el análisis de los supuestos políticos, ideológicos, económicos y sociales del conocimiento y de la enseñanza de las ciencias sociales.

En sus propuestas Pagés analiza las categorías teóricas de “perspectiva”, las de "concepciones", "representaciones", "ideas previas", "preconceptos", y "pensamiento del estudiante de profesor", para adherir a la primera de ellas, en cuanto

> “*abarca las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Tiene en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias, y su traducción en las conductas. Su formación se inicia con la escolaridad y se desarrolla a lo largo de la misma. La indagación sobre las perspectivas de los estudiantes de maestro, su origen y desarrollo, su relativa resistencia al cambio, y el predominio de unas perspectivas sobre otras debería ser, uno de los ejes de la formación inicial de los maestros”* (Pagés, 1996).

El énfasis e interés de Pagés por esta línea de investigación se traduce en sus propias pesquisas y en la dirección de numerosa tesis de doctorado realizadas en los últimos 20 años en la Universidad Autónoma de Barcelona, que indagan en las representaciones de los estudiantes de profesorado y de los profesores en ejercicio, entre los cuales pueden mencionarse los siguientes trabajos: a) Pagès (1996) que indaga en las representaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales de un grupo de estudiantes de la titulación de Educación Especial; b) Riera (1997), que investiga los cambios producidos en las representaciones de los estudiantes de la titulación de maestro de Educación Física; c) Llobet (1998) que analiza las representaciones de la historia del arte de nueve estudiantes de maestro de educación primaria; d) Bravo (2002) que se centra en la formación inicial en didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria, a través de la observación de dos cursos de formación que se imparten de manera paralela, el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) y el CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) en la Universidad Autónoma de Barcelona; e) Santisteban (2005) que investiga las concepciones y el conocimiento práctico que los estudiantes de maestro de educación primaria tienen sobre el tiempo histórico; f) Pagès y Pacievitch (2011) que indagan las representaciones sobre la profesión de profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del alumnado del máster de Secundaria g) Hernández (2013) que estudia las representaciones sociales sobre el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales de las estudiantes de maestra de educación infantil en México h) Valencia (2014) que investiga los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado en una universidad chilena y i) Villalón (2014) que analiza la práctica de una profesora primaria basada en los propósitos de la enseñanza.

La introducción de las representaciones sociales como área de investigación en la formación de los profesores y profesoras se relaciona con el hecho de que los significados que los mismos atribuyen a la enseñanza, a los contenidos que se enseñan, a la manera de hacerlo y a su valor educativo, son un proceso que se va

configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde los inicios de su vida escolar. En este desarrollo influyen además los medios de comunicación y otras experiencias educativas como la familia, los amigos o la participación política y social. En otras palabras, las y los estudiantes de profesorado han ido creando sus propios modelos sobre la enseñanza, su propio pensamiento como futuros profesores y profesoras, a lo largo de su vida como alumnos y alumnas (Valencia, 2016).

Las finalidades de esta línea de investigación consisten en indagar cuáles son las representaciones que tiene el estudiantado de profesor sobre los contenidos y propósitos que deberá enseñar, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica (Pagès 1999).

Pagès (2004), señala que el cambio de las concepciones previas es más fácil de conseguir cuando en lugar de ignorar su existencia, se parte de ellas para intentar modificarlas, ayudando a los y las estudiantes a explorar sus fundamentos y su racionalidad, trabajando con ellas más que contra ellas. Según Pagès el resultado de la formación inicial dependerá básicamente de la comprensión que las y los estudiantes de profesorado tengan de su propio sistema de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. Pero también dependerá de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en los cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales como en las prácticas en centros escolares.

Estas premisas han sido incorporadas en el modelo de formación inicial y continua de las universidades en las que se desempeñan las autoras y el autor de este capítulo. En el caso de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, se han incluido a través de distintas instancias y estrategias que presentamos a continuación, a modo de ejemplo del impacto de los lineamientos desarrollados por Pagés. En la clase inicial del curso de *Epistemología y Métodos de la Didáctica de las Ciencias Sociales*, el primero de su formación didáctica, las y los estudiantes contestan un cuestionario en que deben definirse respecto a las razones por las que decidieron estudiar pedagogía en Historia, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales y respecto de las características que debería tener un buen profesor en estas disciplinas. Los resultados de esta actividad son analizados en común durante la clase y se entregan los primeros elementos teóricos que les permiten aproximarse a las perspectivas de sus perfiles docentes y al proceso social en que han construido esa identidad. En ese análisis, las y los estudiantes pueden reconocer las motivaciones que les llevaron a decidir ser profesoras y profesores de Historia y Ciencias Sociales, distinguiendo influencias de modelos significativos, por ejemplo de sus propios profesores; razones de orden político y/o social; o el deseo de formar y enseñar a los jóvenes:

> *...entregar el conocimiento directamente y ayudar a los jóvenes tal como me ayudaron a mí, tanto en la formación social como personal, otorgando un pensamiento crítico al estudiantado* (Mireya)

La experiencia es un ejercicio de exploración de los fundamentos y de la racionalidad de las representaciones sociales de las y los estudiantes, que permite aproximarse, además, a la identificación con distintos modelos curriculares de enseñanza de la

Historia y las Ciencias Sociales, donde destacan las perspectivas humanista, positivista, técnica y crítica.

> *Para mí, saber Historia y Ciencias Sociales se relaciona con el manejo de un conocimiento que nos permite cuestionar no solo lo que se nos dice sobre la Historia, sino que también la realidad que nos rodea, existiendo de esta forma la oportunidad de generar nuestra propia interpretación, tanto de la Historia como de otros ámbitos del conocimiento sobre lo social* (Julieta).

La segunda actividad del semestre consiste en una autobiografía escolar, que bajo la consigna de relatar sus recuerdos como estudiantes de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, espera ahondar en las representaciones que tienen las y los futuros maestros de los propósitos de la asignatura, del rol jugado por sus profesores en sus definiciones respecto de la disciplina y de las proyecciones que atribuyen a su futuro profesional. La autobiografía es realizada en casa, sin mayores instrucciones respecto de su estructura y contenidos, solo que resguarden un momento de tranquilidad, en que puedan evocar su experiencia en las clases de Historia y Ciencias Sociales en la etapa escolar. La autobiografía es analizada en clases por cada estudiante de manera individual, para después poner en común sus respuestas, en una búsqueda orientada a partir de los siguientes criterios: actores que se distinguen en el relato (profesores, familia, grupos sociales); temporalidad de la narración (respecto de las etapas de la escolaridad y de la relación con el pasado, presente y futuro); espacios que se recuerdan (dentro y fuera del ámbito escolar); características de las experiencias de aprendizajes descritas (desde los contenidos conceptuales, las habilidades, los valores y actitudes); vinculación entre lo escrito y cuestiones teóricas desarrolladas durante su formación; y significación que hacen de los procesos e hitos que son referidos (positiva, negativa, afectiva, racional).

> *El colegio, que si bien para mí fue mi centro, no me gustaba mucho, porque estaba en una burbuja, en ese lugar que es un condominio grande, pero es una burbuja al fin y al cabo, (...) y teniendo a esta profesora de Historia, con la que yo sigo hablando, ella era esta puerta, por decirlo en algún sentido, una ventana a la realidad, para mí y para mis compañeros. Porque muchos vivían en el valle y no salían de ahí y ella era una ventana para la crítica, para la reflexión, yo veía en el ramo de Historia este espacio para discutir, para conocer, para plantear, para hablar sobre noticias, para ver documentales y también para dar espacio para otras cosas, que no eran disciplinares o de la Historia, ella abría esos espacios… (Camila)*

> *(...) pensé también en la causa por la que me movilicé desde el 2006 en adelante, y en mi experiencia del 2011 haciendo talleres en los colegios en toma, donde lograba captar la atención de las y los niños movilizados a partir de la enseñanza de contenidos prácticos para sus luchas (eran talleres de derecho y protesta social), aunque estas ideas eran más vagas porque tenía una visión negativa de la labor del profesor y de la escuela, pero me entusiasmaba la idea de que podía esforzarme en ser una buena profesora y trabajar en colegios municipales, veía una especie de micro (muy micro) solución del conflicto en ello, pero podía ser mi granito de arena (Valeska)*

El desarrollo del cuestionario de representaciones sociales y la autobiografía escolar, permiten que las y los estudiantes reconozcan y analicen cómo han ido construyendo sus definiciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y sobre el rol del profesorado del área. Son capaces de visualizarse en una trayectoria que comienza en

la época escolar y que proyectan a su futuro profesional, distinguiendo los contextos, los actores y relaciones sociales que han permitido configurar esas definiciones.

Estos ejercicios permiten al estudiantado analizarse a partir de su realidad social concreta, reconocer las influencias que han moldeado sus perspectivas y creencias y los cambios y permanencias que dan configuración a su posicionamiento. Los ejercicios permiten además, que los estudiantes decidan qué aspectos de esas definiciones quieren cambiar y cuáles no, y cuáles son los caminos, teóricos y prácticos, que deben seguir para implementar esos cambios.

**El desarrollo de la ciudadanía como propósito de la formación de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.**

La definición de los propósitos de un programa de formación de profesores es tan clave como la definición del punto de partida. La importancia de la detección y análisis de las representaciones sociales de quienes se integran a un programa de formación docente es indiscutible, así como también lo es la claridad que se tenga respecto de los propósitos de la formación de los futuros profesores de Historia y Ciencias Sociales.

La formación ciudadana como propósito de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el ámbito escolar ha tenido, desde siempre, un estatus de centralidad en la discusión sobre sus finalidades y orientaciones. Aun cuando sea la escuela en su conjunto la responsable de la transmisión de la cultura y la socialización de los miembros que se incorporan a una comunidad, nadie desconoce que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales son corresponsables, sino protagonistas, de la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas del mundo en cuanto constructora y depositaria de saberes que se transforman en fuentes claves de identidad y pertenencia.

Sin embargo, y a pesar de esta constatación inicial y la natural relación entre formación ciudadana y enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, la enseñanza de la formación ciudadana no siempre ha estado presente de manera explícita en la definición de los perfiles de egreso, en el diseño de los planes de estudio o en la determinación de objetivos y contenidos de los cursos que dan forma a los programas de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Así se constata en un estudio realizado por la Agencia de calidad de la educación de Chile el año 2016[2]. A partir de relatos de profesores del sistema escolar que se recogen en este estudio, se evidencia que la formación ciudadana, que ha copado el debate educacional en Chile en los últimos años, no tiene una presencia significativa en la formación inicial, existiendo más bien la tendencia a ser un área no institucionalizada como contenido pedagógico. Por otra parte, se constata que la incorporación de la formación ciudadana es heterogénea en “énfasis y profundidad” en las carreras de pedagogía analizadas en este estudio. A esto se suma la heterogeneidad conceptual desde la cual se piensa y se proyecta la formación ciudadana en Chile; mientras algunos especialistas en educación y actores políticos ponen el acento en la alfabetización jurídica, otros lo ponen en la formación integral; mientras algunos intentan invisibilizar el componente político – ideológico de la formación ciudadana, otros no conciben la posibilidad de la neutralidad ideológica en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

[2]Agencia de calidad de la educación de Chile (2016) *“Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora”. pp.17-18*

En este contexto, y desde el espacio de la formación inicial y continua del profesorado, el aporte de Pagés ha sido clave en función de dos aspectos centrales: la construcción de un marco conceptual que oriente el debate y las proyecciones sobre escuela y ciudadanía y, más específicamente, sobre enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y formación ciudadana; y las orientaciones que desde sus planteamientos se pueden levantar para pensar y desarrollar la formación docente en esta línea.

En coherencia con esta perspectiva, el punto de partida de un programa de formación docente cuyo propósito es el desarrollo de la ciudadanía, es el reconocimiento de la complejidad que implica averiguar y transparentar de qué se habla o qué se proyecta cuando se plantea el desafío de formar profesores y profesoras capaces de formara su vez, ciudadanos y ciudadanas a través de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Desde los planteamientos de Pagés, la complejidad primera es de orden conceptual ya que definir formación ciudadana no es sólo decir qué es, sino que es también tomar conciencia de las implicancias que conlleva la conceptualización de ciudadanía por la que se opte:

> *La complejidad de la conceptualización y de la definición de la educación cívica y ciudadana, de su historia y de los intereses políticos y filosóficos que están detrás de la misma hace que coexistan en la actualidad diferentes enfoques que, como es de suponer, tienen propósitos e intenciones distintas. y originan líneas y tradiciones diferentes. Estas concepciones tienen relación fundamentalmente con las finalidades que pretendan desarrollar en función del modelo de ciudadano y ciudadana que se desee formar. (2004)*

A través del trabajo de Pagés se abren, al menos, dos posibilidades de aproximación conceptual a la formación ciudadana: el análisis sobre el lugar que ocupa la realidad social y los contextos en que se desarrollan y participan los actores que intervienen en los procesos educativos; y la articulación de conceptos clave, tanto de la Historia como de las Ciencias Sociales, que permiten visualizar el desarrollo de la formación ciudadana como un campo teórico experiencial. Para Pagés la formación ciudadana se construye y levanta desde la búsqueda de explicación de la realidad social para actuar y comprometerse con su devenir.

> *Me preocupa la formación ciudadana porque creo que como educador, como maestro tengo la obligación de formar en primer lugar a hombres y mujeres capaces de ubicarse en su mundo, de situarse en el él y de tomar decisiones enél, creo que esta es la tarea fundamental de la escuela; no tanto enseñar unos contenidos determinados sino formar hombres y mujeres que serán fundamentalmente ciudadanos y ciudadanas (extracto entrevista educarchile, enero 2016).*

En cuanto a los conceptos clave Santisteban y Pagés (2005), reconociendo la impronta del concepto de ciudadanía desde su perspectiva histórica (ilustración) y el peso de su significado actual, proponen una definición en la que se articulan los conceptos de igualdad (no discriminación), libertad (participación e intervención para mejorar la sociedad), justicia (deberes y derechos que asignan sentido a la libertad), solidaridad (preocupación por los asuntos públicos y comunes)e identidad (reconocimiento de las diferencias y por tanto asociado a la alteridad).

En los programas de las universidades en las que se desempeñan las autoras y el autor de este capítulo, la formación ciudadana se ha incorporado no solo como un espacio

de desarrollo académico y formativo sino que se ha constituido en el propósito central de la formación docente. Una formación docente que entiende que el desarrollo del pensamiento social desde la perspectiva crítica sólo es posible desde la vinculación con la realidad social. Específicamente en la Universidad Alberto Hurtado la Formación Ciudadana, tanto en los programas de formación inicial como de formación continua del profesorado, se materializa en el diseño de propuestas formativas que relevan la importancia del contexto social en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales y se ha propuesto un marco conceptual y metodológico desde dónde pensar y desarrollar la formación del pensamiento crítico y creativo que es parte fundante de la didáctica para la formación ciudadana.

Desde lo conceptual la propuesta se ha articulado en función del análisis de la realidad a partir de conceptos clave que se han ido actualizando y reformulando en el tiempo a medida que se ha ido profundizando un diálogo interdisciplinar. El punto de partida fue la enseñanza de la Historia, siendo los conceptos claves los de memoria, identidad y participación (Bravo, 2007). Desde el estudio de la realidad en perspectiva interdisciplinar, los conceptos de poder y conflicto se han levantado como variables indispensables para pensar la ciudadanía contemporánea.

Desde lo metodológico, la propuesta es partir de las representaciones que tienen del mundo y de sus complejidades los sujetos que comparten el espacio aula. La pregunta que se hacen los especialistas en didáctica al iniciar cada curso de la línea de *Experiencias de Aprendizaje Profesional*[3] es sobre las maneras de problematizar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en función del desarrollo del pensamiento social. La **problematización** de la experiencia vivida como estudiantes y la **resignificación** del rol del profesor a partir de ejercicios de observación del aula desde la perspectiva de futuro docente, se levantan como las estrategias metodológicas centrales para la construcción de un proyecto docente individual y personal en cuanto a la definición del profesor que quiero ser, y colectivo en cuanto se proyecta al desarrollo de la ciudadanía. Esta propuesta se sustenta en la convicción que desde la problematización y la resignificación situada y contextualizada del rol del profesor (ejercicio de aproximación y observación crítica del aula) se puede encontrar la respuesta a la pregunta planteada por Pagés que da cuenta de su preocupación sobre el bajo o nulo impacto de la investigación en la práctica docente

> *¿Por qué los descubrimientos, las sugerencias, las ideas, de la investigación no llegan a la práctica, no se incorporan en los textos curriculares, en los libros de texto ni en las prácticas del profesorado? Pagés (2009).*

La respuesta surge de la constatación de que no basta con investigar y transmitir los resultados de dichas investigaciones a los futuros profesores o a los profesores en ejercicio para que los cambios lleguen a las aulas. Se trata de levantar oportunidades de aprendizaje a partir de los resultados de las investigaciones. Es en esta línea que se

---

[3]Esta línea se compone de las actividades curriculares vinculadas a la Didáctica de la HGCS, la Experiencia Laboral, la Práctica Profesional, el Seminario de Grado y la Titulación. Ha sido definida como el componente esencial y estructurante de la formación de un docente de HGCS, pues está orientada a la articulación de los saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos desarrollados, previa o paralelamente, en las diferentes áreas de la formación, manteniendo como centro el desarrollo de las habilidades profesionales. En este sentido, el ejercicio profesional se comprende como la activación de conocimientos teóricos y prácticos en diferentes contextos de acción, frente a desafíos que requieren soluciones específicas que deben ser diseñadas, implementadas y evaluadas por un docente que sitúalos aprendizajes en el centro de sus preocupaciones y que ofrece respuestas desde una enseñanza de carácter contextualizada.

ha implementado una propuesta de trabajo que intenta revertir las prácticas de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales transmisivas para dar paso a una enseñanza que considera los lenguajes y experiencias cotidianas de construcción de ciudadanía de los estudiantes.

El camino propuesto se fundamenta en enseñar a los futuros profesores y profesoras a reconocer y diagnosticar los lenguajes y modos de pertenecer que nacen de la cotidianeidad de los estudiantes. Como sujetos sociales cada estudiante interactúa socialmente a través de los códigos lingüísticos y relacionales que ha ido aprendiendo a lo largo de su vida y de este modo se aproximan a la compresión de la realidad social y participan e intervienen en ella. Puede que esos códigos y esas formas de aproximación a la vida en sociedad no sean las que se quieren promover desde la escuela, pero son los códigos y formas de los estudiantes a quienes se pretende formar como ciudadanos y ciudadanas. La invisibilización de las experiencias y vivencias cotidianas de los alumnos y alumnas que asisten día tras día a la como escuela, no hace más que dificultar el logro de los anunciados aprendizajes para la vida. Desde la perspectiva de las autoras y del autor de este capítulo, el aprendizaje de la ciudadanía sólo se podrá alcanzar si los profesores y profesoras generan experiencias de aprendizaje a partir del diálogo entre los lenguajes y modos de aproximación a la realidad social construidos desde las disciplinas presentes en el currículum escolar y los construidos por la/s experiencia/s de los estudiantes. El camino es la problematización de la experiencia de aquellos conceptos que constituyen el sustento teórico de la formación ciudadana: poder, participación identidad, memoria y conflicto.

**El Desarrollo Profesional de los y las docentes de Historia y Ciencias Sociales.**

Las investigaciones y reflexiones desarrolladas por Joan Pagès sobre la formación de profesores han tenido como un problema recurrente el desarrollo profesional y la práctica de los y las docentes de Historia y Ciencias Sociales. Si bien este campo ha ocupado un espacio menor en la extensa obra de Pagès sobre la formación inicial, el aporte de sus investigaciones y reflexiones han sido fundamental para el diseño de la formación continua y el desarrollo profesional de profesores y profesoras de toda Iberoamérica.

Esta revisión del abordaje del desarrollo profesional y la práctica de los y las docentes de Historia y Ciencias Sociales se organiza sobre los siguientes tópicos:1) Problemas de la investigación sobre el desarrollo profesional y de la práctica de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; y 2) la reflexión y la racionalidad de la práctica y sus propósitos como base para la transformación de la enseñanza de la Historia.

- *Problemas de la investigación sobre el Desarrollo Profesional y la Práctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.*

Pagès en un artículo publicado el año 2012 da cuenta de la escasez de conocimiento en la Didáctica de la Historia sobre el desarrollo profesional y las prácticas de las y los docentes (Pagès, 2012). Sobre este problema indica que:

> *"Existen pocas investigaciones sobre el profesor de Historia y Ciencias Sociales, sobre su formación, su desarrollo profesional y su práctica. Se sabe relativamente poco sobre lo que hacen y lo que dejan de hacer cuando enseñan historia. Se sabe*

> *más acerca de lo que dicen qué hacen o de lo que creen que hacen y de sus ideas o de sus representaciones sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En los últimos tiempos los profesores de historia y ciencias sociales han empezado a hablar y a contar sus experiencias docentes. Y nos han ofrecido importantes reflexiones e informaciones sobre su pensamiento y su práctica.*
>
> *Paradójicamente, hemos de "vestir un santo" sin disponer de todas las piezas que permitan un traje a la medida de los retos a los que sus portadores han y habrán de responder. Este traje está compuesto por todos aquellos saberes, habilidades, valores, emociones, etc. que se plasman en esto que denominamos competencias. En nuestro caso, competencias docentes" (p.4).*

Pese al escaso conocimiento que indicaba Pagès existía sobre el desarrollo profesional y la práctica de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, en un trabajo anterior presenta un diagnóstico en el que se pueden reconocer la problemática que aqueja a los y las docentes de Historia y Ciencias Sociales en servicio (Pagès, 2004).

Pagès entiende que una de las principales problemáticas que aquejan a los y las docentes que se encuentran en la práctica se refiere al conocimiento que poseen para desarrollar el proceso de enseñar. Pagès indica que los y las docentes durante su formación inicial no han adquirido los saberes para ejercer la docencia. Esto, porque los programas han insistido en una formación que se basa en que para enseñar solamente necesitan saber de Historia y Ciencias Sociales y no formarse en la problemática de aprender a enseñar dichas disciplinas. De esta manera, Pagès se instala en una línea similar a la de autores como Shulman (1986), Ball y Cohen (1999) o Darling-Hammond y Bransford (2005) en cuanto a que para ejercer la práctica docente se necesitan conocimientos específicos para enseñar y que esos saberes provienen y deben ser desarrollados teniendo a la práctica docente como el eje de la formación. Tomando en cuenta lo anterior, las reflexiones de Pagès en torno al desarrollo profesional, se sitúan en el problema de cómo construir un proceso que les permita a los y las docentes construir y fortalecer su conocimiento para enseñar. A esta interrogante Pagès responde planteando que el desarrollo profesional solamente será posible y efectivo si se encuentra centrado en el análisis de la práctica, por lo tanto, la clave de la formación continua se encuentra en generar situaciones formativas que permitan a los y las profesoras revisar sus propósitos, reflexionar sobre su práctica y a continuación reconstruir su quehacer. Mediante este tipo de formación continua, se podrá formar o fortalecer en los y las docentes en servicio su conocimiento para enseñar, o en términos particulares su saber sobre la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

- *La reflexión y la racionalidad de la práctica y sus propósitos como base para la transformación de la enseñanza de la Historia.*

Pagès entiende que el desarrollo profesional de los y las docentes debe constituirse con la finalidad de poder analizar la práctica. Para el logro de lo anterior, es fundamental entregar en la formación continua oportunidades para que puedan analizar su práctica con el fin de tomar conciencia de ellas y desde ahí fortalecer su quehacer y al mismo tiempo desarrollar su conocimiento didáctico. Pagès (2012) entiende que una competencia clave a formar en el desarrollo profesional es el poder ejercer una práctica reflexiva, por lo tanto, se debe enseñar al profesorado cuáles son sus marcos de referencia, esto es, enseñarle a adquirir y desarrollar competencias profesionales para analizar sus prácticas –u otras- y para intervenir de manera

consciente en ellas. Según Pagès el desarrollo de la práctica reflexiva es un factor que marca diferencia en el ejercicio profesional de los y las docentes, ya que a partir de esta capacidad la o el profesor se convierte en un actor consciente de su quehacer, lo que le permite fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes y hacerlo significativo no solamente desde una perspectiva cognitiva, sino que también social y política (Pagès, 2012).

Para una formación continua basada en la toma de conciencia sobre el quehacer de la práctica, Pagés propone un modelo de desarrollo profesional que considera en primer lugar, hacer a los y las docentes conscientes de su quehacer, para esto es clave que la o el profesor racionalicen sus representaciones sociales/creencias o perspectivas, así como sus finalidades o propósitos con respecto a la enseñanza. Esto con el objeto de que el o la docente revise qué es lo que hace, qué es lo que quiere hacer y reflexione sobre cómo hacer lo que se propone. En la presentación del análisis de un estudio de caso de una profesora de educación primaria chilena, Pagès expone sobre la relevancia que tienen los propósitos y que los docentes desarrollen la racionalidad de su práctica. Sobre los propósitos indica que tienen un papel fundamental sobre el quehacer docente, ya que estos median la práctica docente determinando lo que hacen las y los profesores al nivel de determinar la realización de prácticas tradicionales o innovadoras (Villalón y Pagès, 2016). En cuanto al desarrollo de la racionalidad sobre la práctica, indica que este se asocia con el proceso de aclarar y examinar las creencias propias que influyen conscientemente, o no, sobre su quehacer como profesor. Agrega que este proceso es clave en el desarrollo profesional, ya que debería guiar las decisiones que tomen los y las docentes sobre la enseñanza (Villalón y Pagès, 2016).

En segundo lugar, y luego de que el o la docente ha revisado sus propósitos y analizado sus prácticas, Pagès indica que deben pasar a la fase de re-elaboración de sus prácticas la que debe ser construida teniendo como eje orientador la coherencia con sus propósitos o finalidades (Villalón y Pagès, 2016). Esta conciencia sobre los propósitos que persigue la práctica debe estar presente tanto en la fase de preparación de la práctica, como en su fase de implementación en el aula. Durante este proceso y luego de finalizado los y las docentes realizan un análisis reflexivo de su quehacer, con foco en las oportunidades y dificultades que encontraron para poder desarrollar una práctica que fuese coherente con sus propósitos (Villalón y Pagès, 2016).

Como conclusión al caso analizado en el artículo que presentan Pagès y Villalón (2016) se evidencia cómo el proceso reflexivo sobre la práctica, organizado en torno a cuáles fueron los procesos que facilitaron u obstaculizaron la implementación de una práctica en coherencia con los propósitos o finalidades, es para el autor el eje donde se encuentra el potencial de esta propuesta para el desarrollo profesional, ya que es en esta instancia donde los y las docentes deben evaluar críticamente cuáles son los saberes que poseen y qué saberes deben ser fortalecidos o desarrollados para conseguir implementar una práctica coherente con sus propósitos o finalidades.

La revisión de las reflexiones e investigaciones de Joan Pagès en relación con el desarrollo profesional nos permite concluir que la práctica y el análisis de ésta debe ser el eje sobre el cual se debe planificar el desarrollo profesional de los y las docentes de Historia y Ciencias Sociales, ya que es solamente a través de esta perspectiva que se puede lograr que los y las docentes encuentren utilidad a la formación continua y puedan construir o fortalecer a partir de la mirada reflexiva de sus propósitos y prácticas de enseñanza el conocimiento que requieren para enseñar.

## A modo de cierre

La obra de Joan Pagès ha tenido como uno de sus focos principales, la preocupación por la formación del profesorado, tanto en su etapa inicial como profesional. Esto se evidencia en la influencia de sus ideas en los programas de formación inicial y continua de profesores y profesoras de Historia y Ciencias Sociales en Iberoamérica, de los que son un ejemplo las experiencias implementadas en Chile descritas antes en este texto.

La revisión de los aportes de Joan Pagès nos permite sintetizar, a manera de cierre de este apartado, que el autor ha instalado como ejes centrales de la formación docente la práctica reflexiva y las finalidades de enseñar Historia y Ciencias Sociales. En todas las modalidades de formación, Pagès sitúa como primera práctica a realizar la revisión del quehacer docente. Para esto define como base del trabajo, que los y las docentes se pregunten y revisen sus representaciones, creencias o perspectivas sobre la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. La segunda práctica que reconoce Pagès como eje de la formación,es que los y las docentes identifiquen y reflexionen sobre cuáles son sus finalidades o propósitos para desarrollar la práctica.

Tanto la reflexión sobre las representaciones como la identificación de las finalidades de la enseñanza, tienen un fin mayor en el pensamiento de Pagès sobre la formación del profesorado, estees, el desarrollo de la ciudadanía como eje central en la formación de docentes de Historia y Ciencias Sociales. Este último eje es distintivo del pensamiento de Pagès para la formación de profesores y profesoras de Historia y Ciencias Sociales, en cuanto el autor reconoce que la claridad sobre la racionalidad o intereses políticos que tiene el o la docente serán claves para el quehacer en la práctica, ya sea como docente en formación, novato o experimentado.

## Referencias bibliográficas:


- Agencia de calidad de la Educación de Chile (2016) *"Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora".*
- **Ball, D., & Cohen, D.** (1999).Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. Teaching as the Learning Profession. En Sykes, G. y Darling-Hammond, L. (Eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- **Bravo, L.** (2007). Enseñanza de la historia y las ciencias sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad. En Ávila, R., López, J., Fernández de Larrea, E (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización.* Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bilbao. pp. 381-390.
- **Darling-Hammond, L. y Bransford, J.** (2005). Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. Jossey-Bass. Hoboken, NJ,EEUU.
- **Pagès, J.** (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales ¿Cuáles son? ¿Cómo aprovecharlas? Investigación en la Escuela nº 28, pp. 103-114.
- **Pagès, J.** (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (49-86). Sevilla: Diada.
- **Pagès, J.** (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Historia, Geografía y ciencias sociales. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales nº 4, 161- 178.

- **Pagès, J.** (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En E. Nicolás, & J. A. Gómez, *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (155-178). Murcia: Universidad de Murcia Aula de debate.
- **Pagès, J.** (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Revista Nuevas Dimensiones, (4), rescatado de http://rnuevasdimensiones.blogspot.com.es/2013/06/numeros-anteriores.html
- **Pagès, J.** (2016). Los desafíos de la Formación ciudadana. En Entrevista Educativa. Conversaciones en profundidad con destacados investigadores de la Educación. Portal educachile http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=229647
- **Pages, J.** (2018). Els reptes de l'ensenyament de les ciènciessocials, la geografia i la història. Quinprofessorat, quina ciutadania, quinfutur? Lliçó magistral. Conferencia llevada a cabo en las XV Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autónoma de Barcelona.
- **Shulman, L. S.** (1986). Those Who Understand: A Conception of Teacher Knowledge. American Educator, 10 (1), pp. 9-15.
- **Valencia, L.** (2016). Aprender a ser profesora y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, 15, 75-87.
- **Villalón, Gabriel y Pagès, Joan.** (2016). La práctica de la enseñanza de la historia con base en los propósitos para enseñar: el caso de Mariana. Educaçãoem Revista, 32(3), pp. 349-371. https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150408
- *http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_ciudadana_en_sistema_escolar_chileno.pdf*

# CAPÍTULO 19

# La reflexión de las prácticas en la formación del profesorado de ciencias sociales

*Martha Cecilia Gutiérrez G.*

> ¿Qué está pasando con la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias sociales?
> ¿Responde a la necesidad de formar profesores reflexivos y críticos, capaces de crear situaciones para que sus estudiantes comprendan la realidad en que están inmersos?

En los programas de formación docente ha predominado el enfoque técnico instrumental, en el que expertos dicen a los profesores qué enseñar y cómo enseñarlo, de acuerdo con currículos prescriptivos y modelos de formación eficientista, que conduce a prácticas educativas tradicionales para el mantenimiento del *status quo*.

En la formación del profesorado de ciencias sociales también ha predominado la racionalidad técnica, según Pagès (2012), las innovaciones son la excepción. Este autor reclama la necesidad de un profesorado formado para ser crítico y reflexivo, que pueda crear situaciones educativas para que sus estudiantes aprendan qué significa ser críticos, siéndolo.

Para que esto último se dé, habrá que promover una educación que propenda por la formación del profesor como un intelectual, un trabajador de la cultura, un profesional reflexivo en permanente transformación, con capacidad de interrogarse sobre sus propias prácticas que, aunque bien intencionadas, pueden ser cómplices de las condiciones en que se producen (especialmente en la reproducción de las condiciones opresivas) (Ross, 2012).

Los profesores y profesoras deberían estar capacitados para:

> *"identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales, y que puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa"* (Pagés, 2011, p. 7).

Con relación al profesorado de ciencias sociales, estos han de saber identificar la naturaleza científica del conocimiento social, su traducción en saberes escolares y las razones de su elección. Los profesores y las profesoras:

> *Han de saber interpretar el currículo y adecuarlo a su realidad. Han de saber seleccionar los contenidos, planificarlos en secuencias de enseñanza y buscar los materiales adecuados para enseñarlos y aprenderlos. Han de tomar decisiones sobre*

> *la mejor manera de organizar el espacio y el tiempo y han de decidir si el trabajo a realizar en el aula ha de ser individual, por parejas o en pequeño grupo. Han de conocer a los estudiantes y tener en cuenta sus diferencias y sus necesidades individuales, sociales y culturales. Han de prever los obstáculos del aprendizaje de los contenidos y disponer de recursos didácticos suficientes y variados, para predisponer a los alumnos en su aprendizaje. Han de valorar los aprendizajes en función del desarrollo de las competencias del área y de sus asignaturas" (Pagés, 2011, p. 38).*

En síntesis, el profesorado ha de ser capaz de tomar decisiones sobre el conjunto de áreas y disciplinas que deberá enseñar al estudiantado y para esto, ha de desarrollar competencias relacionadas con los saberes a enseñar (dominio de contenidos científicos de las disciplinas sociales y humanas), y con los saberes para enseñar (conocimientos didácticos y pedagógicos) (Santisteban y Pagés, 2011).

El desarrollo de competencias docentes para enseñar ciencias sociales, geografía e historia debe comenzar en la formación inicial del profesorado y continuar afianzándose a lo largo de la vida profesional (en la formación permanente). Para el logro de este propósito, los programas de formación deben tener dentro de sus objetivos la reflexión sobre la práctica profesional, sobre los propósitos y las maneras de construir capacidades para la acción, que acercan al profesorado a prácticas coherentes con las finalidades de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

## El sentido de la reflexión en la formación docente

La reflexión docente entendida como la capacidad para pensar en lo que se hace o se proyecta hacer, en el por qué y para qué hacerlo, rompe con los modelos técnicos de formación que disocian la teoría y la práctica. Para Dewey (1989), la reflexión además de ser un proceso cognitivo y deliberativo, se relaciona con las creencias, las emociones, las experiencias y con el conocimiento tácito del profesorado (por qué actúa como actúa), involucrando al docente o al futuro docente en su totalidad como persona, como ciudadano/a y como profesional.

Reflexionar es deliberar sobre el conocimiento, la experiencia, la tradición de la enseñanza, las finalidades de la educación, entre otros aspectos que ayudan al profesor y profesora a problematizar lo conocido, las certezas y las rutinas, en busca de posturas críticas y de posibilidades de cambio en la propia práctica educativa.

En la formación reflexiva del profesorado hay distintas tradiciones teóricas que han fortalecido la línea de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor/a. Una de las perspectivas con mayor desarrollo desde finales del siglo XX, es la derivada de la propuesta de Schön (2002), del profesor como profesional reflexivo. Esta propuesta comprende las relaciones entre la práctica y el conocimiento a partir de la reflexión en la acción, sobre la acción y el conocimiento práctico, entendido como conocimiento en la acción (Perrenoud, 2006; Anijovich, 2014).

La formación de un profesorado reflexivo ha aportado a la construcción de otras modalidades de enseñanza, en las que éste comprenda la complejidad de las relaciones entre los campos disciplinares y el de la enseñanza de los saberes escolares. La base de la formación reflexiva es el diálogo deliberado entre profesores formadores y futuros docentes, o entre éstos, sobre aspectos esenciales como los propósitos de la enseñanza,

la importancia del aprendizaje de los estudiantes y de los contextos, entre otra serie de factores como los pensamientos, los sentimientos y las creencias de los docentes.

En la formación de un docente reflexivo la dimensión cognitiva de la enseñanza y el conocimiento de la disciplina, han de integrarse a la reflexión del profesor sobre sí mismo (como persona y ciudadano/a) y sobre las maneras de entender la formación de los/as estudiantes (saber, saber enseñar).

El proceso anterior implica cambios en todos los niveles de la formación docente, incluidas las prácticas universitarias. Éstas deben promover la reflexión y la concienciación sobre la forma en que el profesor/a aprendió durante su escolaridad, sobre los modelos docentes con los que ha interactuado, para que pueda explicitarlos, problematizarlos, valorarlos, comprender los sentimientos y pensamientos que le provocan y buscar alternativas para su reconstrucción.

La reflexión se convierte entonces en un elemento fundamental de la formación docente, que contribuye a explorar, analizar experiencias, a buscar en el diálogo y en la cooperación, el cambio de las prácticas educativas en todos los niveles del sistema. Autores como Anijovich (2014); Venet & Correa (2014), proponen dos dimensiones complementarias de la reflexión en los procesos de formación docente: de un lado, la reflexión del profesor sobre sí mismo (autorreflexión) y sobre la propia práctica. Y, de otro lado, la reflexión compartida con otros.

- **la reflexión del profesorado sobre sí mismo (autorreflexión) y sobre la propia práctica.**

Existen diferentes tipos de propuestas para la formación reflexiva del profesorado desde la propia práctica. Una de ellas es la de Argyris y Schón (1974), que relaciona *teorías en uso* o tácitas, las cuales tienen que ver con la acción y las suposiciones que tenemos de sí mismos, de los otros y del entorno, con las *teorías adoptadas*, las que los docentes verbalizan para justificar una acción y comunicarse con otros. Según estos autores, la formación ha de dotar al docente de herramientas para que aprenda a develar las teorías en uso, focalizando sentimientos, pensamientos y acciones que ayuden a cerrar la brecha entre ambas teorías.

En la formación del profesorado de ciencias sociales, Adler (1994) retoma la propuesta de Schón de la práctica reflexiva. En ésta se considera al profesor como un profesional que toma decisiones y para ello ha de aprender a reflexionaren la acción práctica y sobre la práctica. Así mismo ha de hacer de la reflexión, una oportunidad para la acción crítica.

En el núcleo de la ***reflexión sobre la práctica*** están los objetivos de enseñanza, los contenidos y el contexto (Adler, 1994). El proceso consiste en analizar experiencias estructuradas donde los profesores en formación valoran los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, con base en lo analizado plantean, en pequeños grupos, propuestas para enseñar los mismos contenidos apoyados en la revisión de literatura técnica producto de la investigación científica.

En la ***reflexión en la acción***, Adler (1994) retoma de Schón el conocimiento en la acción, el conocimiento tácito y la reflexión en la acción. La base del proceso son situaciones reales en las que los docentes en formación aprenden haciendo, bajo el tutelaje de prácticos experiementados. Durante este momento del proceso, la

observacional docente tutor y el diálogo grupal que se genera en la acción, le facilita a los estudiantes lo siguiente:

- ✓ Comprender que el conocimiento en la acción es una habilidad para reconocer problemas y buscar soluciones apropiadas en el mismo momento de la acción.
- ✓ Reconocer que el conocimiento en la acción es generalmente táctito, dificil de hacer explícito, se hace consciente en la construcción o reconstrucción de situaciones concretas durante la práctica y no se reduce a reglas o procedimientos.
- ✓ Identificar buenas prácticas que ayuden al docente en formación a desarrollar competencias para aprender a pensar mientras se actúa, como lo hacen los prácticos experiementados.

En la ***reflexión como posibilidad para la acción crítica***, Adler (1994) retoma los tres niveles de reflexion propuestos por Zeichner y Listón (1987):  el técnico, el contextual y, el relativoacuestiones éticas y morales.

- ✓ El nivel técnico se relaciona con la importancia que tiene para el docente en formación la reflexión sobre los fines, los objetivos y las metas de la enseñanza, asi como sobre la eficiencia de las estrategias empleadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ El nivel contextual se refiere a la reflexión del profesor sobre la razones para la toma de decisiones en la práctica y a la importancia del contexto en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social.
- ✓ El nivel relacionado con la ética y la moral tiene que ver con la toma reflexiva de decisiones sobre los fines de la enseñanza, las consecuencias éticas y politicas del currículo y de las prácticas educativas. Esto, con el propósito de que el docente tome consciencia de la importancia del componente ético y político en la enseñanza y el aprendizajede las ciencias sociales.

En la formación de profesores reflexivos, éstos han de ser consicentes de su responsabilidad en la creación del currículo; por tal razón, deben aprender a analizarlo de manera critica, a explorar recursos que vayan más allá del libro de texto y a buscar formas innovadoras de enseñar, para que sus estudiantes comprendan la importancia del conocimiento social en la vida ciudadana y democrática.

Para Ross (1994), el currículo es un factor fundamental en la formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales, porque éste además de enseñar el conocimiento social, lo crea y lo modifica cada vez que sigue enseñando. Para el autor, la reflexión sobre las prácticas entre docentes en formación y docentes con expereincia, quienes informan sobre problemas y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, constituye un puente para el diálogo y el debate sobre el curriculo prescrito y el vivido, asi como entre el mundo de la práctica y el de la teoría.

La relación indisoluble entre la teoría y la práctica facilita el desarrollo de competencias en los profesores en formación, que los habilita para reflexionar sobre la práctica y para actuar como prácticos reflexivos, creando situaciones que se reviertan en la formación del pensamiento social e histórico del estudiantado (Pagés 2012). En palabras de este autor, el profesorado de ciencias sociales debe estar preparado para:

- ✓ Analizar de manera crítica los propósitos y objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales.

✓ Seleccionar los contenidos y las habilidades adecuadas para que los estudiantes puedan realmente aprender lo que se les ha de enseñar.
✓ Analizar situaciones complejas y elegir de manera ágil y con criterios, los contenidos, las estrategias y los medios más apropiados para la enseñanza, así como saber utilizarlos con juicio crítico y autonomía.
✓ Reconocer y analizar de manera crítica los problemas de la práctica, para interpretarlos desde la teoría y tomar decisiones pertinentes, que promuevan cambios en la enseñanza y que mejoren la comprensión en el aprendizaje de los estudiantes.
✓ Enseñar de manera crítica, mostrando las distintas interpretaciones de un mismo hecho o fenómeno social, para que los estudiantes aprendan a ubicar el pasado en los problemas del presente y a buscar opciones para el futuro.
✓ Formar pensamiento histórico y social en los estudiantes, para que utilicen los conocimientos históricos y sociales en sus contextos y que participen en su transformación con conocimiento de causa.

En la formación reflexiva del profesorado de ciencias sociales, el análisis de las prácticas ha de tener en cuenta la importancia de la reflexión compartida entre docentes en formación, entre éstos con profesores con experiencia y con los profesores formadores.

- **La reflexión compartida**

Se refiere a espacios concertados y planificados para acceder a lo que los profesores han planeado o han realizado, con el propósito de compartirlo con otros y promover el diálogo sobre problemáticas o situaciones reales que enfrentan en las prácticas educativas.

El diálogo docente se convierte en motivo de análisis y discusión sobre el por qué y para qué de lo planeado, o en por qué se actúa como se actúa, para que los participantes expliciten de manera voluntaria y sin presiones los supuestos orientadores de su actividad educativa, de tal forma que puedan buscar de manera cooperada aportes para revisar las propias prácticas educativas.

La reflexión compartida es una oportunidad para que tanto los futuros docentes como los que acceden a procesos de formación contínua o avanzada, aprendan a dialogar acerca de los problemas de la práctica, de soluciones posibles o de innovaciones de esta. La base de esta reflexión es la conversación argumentada, dirigida a objetivos e integrada a perspectivas teóricas que orientan la discusión y estimulan la explicitación de la acción en compañía de otros, “sin caer en el juicio de la acción o de la palabra del que explicita su acción” (Venet & Correa, 2014, p. 72).

La reflexión compartida va más allá de la conversación consciente; involucra las teorías implícitas de los participantes sobre la enseñanza, el aprendizaje, el mundo social y cultural, en las que hay sentimientos, emociones, pensamientos, experiencias, valores y otra serie de características, que es necesario activar en el proceso dialógico. Esto favorece la reestructuración de la acción y la construcción de conocimiento en la acción.

La interrelación entre el mundo intrapsíquico y el mundo social o exterior del docente es esencial en los procesos de reflexión, porque ahí, hay vínculos entre el pensar, el hacer y el decir o no decir del mundo social y cultural, así como de su relación con la

enseñanza y el aprendizaje.

El diálogo del profesorado consigo mismo y con otros le acerca de manera progresiva a la reflexión crítica o metarreflexión (Hatton & Smith, 1995; Perrenoud, 2006). Un docente crítico da cuenta de las razones de las decisiones tomadas en sus prácticas, considerando el contexto histórico, político, social, cultural, entre otros, y puede tomar decisiones reflexivas y conscientes para acciones futuras.

En los procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas hay una base importante para el desarrollo de competencias reflexivas en el profesorado, que lo facultan para planear y proponer cambios en la enseñanza y el aprendizaje. Si esto último no ocurre, las prácticas educativas seguirán ancladas a esquemas y modelos educativos obsoletos, que perpetúan la tradición.

La formación de un profesorado capaz de interpretar de manera crítica el currículo, que sea coherente con los contextos y con las necesidades e intereses de los estudiantes, exige prácticas universitarias donde estos sean reconocidos como personas, ciudadanos e intelectuales con experiencias, conocimientos, sentimientos y saberes, entre otros. Una estrategia que ayuda a formar docentes críticos en las aulas universitarias, son las comunidades de aprendizaje (Hord, 1997).

- **Las comunidades de aprendizaje. Una estrategia para formar un profesorado de ciencias sociales reflexivo y crítico**

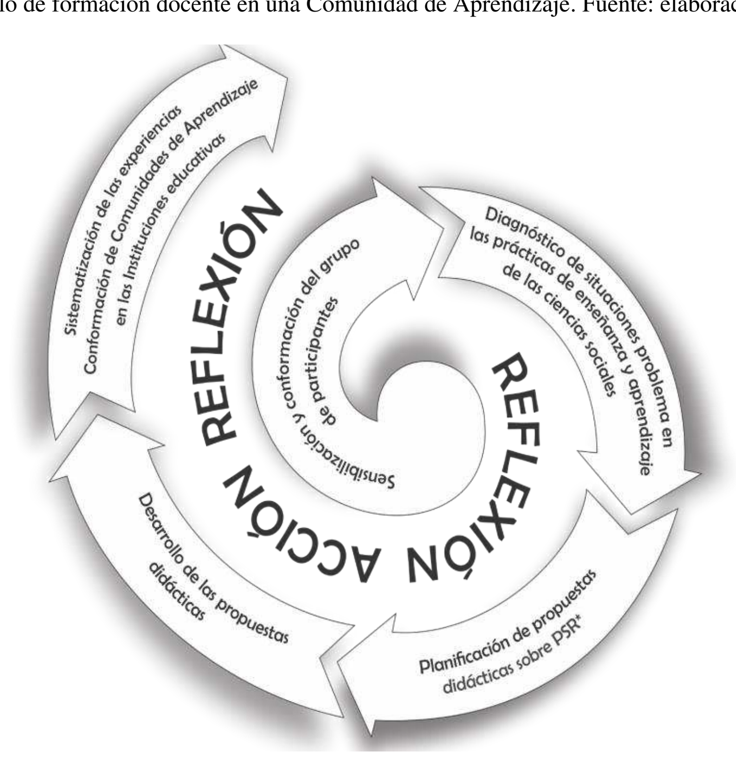
El término comunidades de aprendizaje descrito por Hord (1997), se relacionó inicialmente con la necesidad de los docentes de investiar juntos y mejorar las prácticas en los campos de interés para ellos. Posteriormente, el concepto se ha ampliado a la fomación docente en general.

El propósito de las comunidades de aprendizaje (CA) en las que se forma a los docentes de ciencias sociales es promover el diálogo, el debate y la cooperación entre estos y los profesores formadores. De esta forma se construye una cultura colaborativa y se desarrollan capacidades para el cambio y la innovación en las prácticas educativas (Hargreaves y Fullan, 2014).

En la formación docente a través de estas comunidades el currículo es integrado, el punto de partida son los problemas reales de las prácticas educativas, que constituyen la base para desarrollar ciclos de reflexión-acción-reflexión -RAR- (Elliot, 2000), en los que los participantes dialogan, debaten, analizan casos, experiencias, buscan de manera cooperada soluciones posibles a problemas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, entre otros aspectos, en los que aprenden a aprender y a cambiar (ver fig. 1)

El ciclo de reflexión-acción-reflexión que se describe a continuación, presenta a manera de ejemplo una experiencia realizada en un máster de profundización en didáctica de las ciencias sociales, por tres profesoras universitarias con un grupo de 20 docentes de la educación básica primaria (Gutiérrez, Arana, & Buitrago, 2018).

Figura 1. Ciclo de formación docente en una Comunidad de Aprendizaje. Fuente: elaboración propia.




En el ciclo de RAR realizado en el máster, la formación en didáctica de las ciencias sociales se integra a la investigación educativa y a los trabajos de grado de los estudiantes, que son desarrollados en sus propias aulas escolares. El ciclo consta de las siguientes fases complementarias entre sí:

En la **fase de sensibilización** las docentes formadoras explican el proceso a los estudiantes, motivan la participación voluntaria y se hacen acuerdos de trabajo grupal.
En la **fase de problematización** el grupo profundiza en situaciones cotidianas de la enseñanza de las ciencias sociales en los contextos escolares en que se encuentran, para identificar y priorizar un problema socialmente relevante (PSR) a través del cual se orienta el proceso de reflexión- acción-reflexión.

**En la fase de planificación o preactiva,** el grupo profundiza sobre el PSR identificado en la fase anterior y planifica la acción con el apoyo de los pares y los docentes tutores. El punto de partida son los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En esta fase los profesores analizan el por qué y para qué enseñar y aprender el conocimiento social, comprenden la importancia de enseñarlo desde la interrelación del pasado con el presente, para que a la vez, sus estudiantes comprendan los problemas de hoy y propongan posibilidades para el futuro como ciudadanos/as informados, activos y críticos.

En la experiencia ejemplificada, el PSR priorizado por el grupo es el conflicto, con el cual los profesores planifican de manera cooperada unidades didácticas apoyados en estudios de casos (Wasserman, 2009), integrando las áreas de ciencias sociales, lenguaje y las competencias ciudadanas.

En la **fase interactiva o de desarrollo de las prácticas educativas**, los profesores en formación llevan a cabo las unidades y secuencias didácticas planificadas, las cuales son auto-observadas con apoyo de videos y audio-grabaciones, como insumo para la autorreflexión y la reflexión compartida en el aula universitaria.

Durante el desarrollo de las propuestas didácticas los profesores comparten la experiencia con los compañeros en las instituciones educativas, para reflexionar con ellos sobre estas prácticas, buscar opciones de mejoramiento e invitarlos a conformar comunidades de aprendizaje a nivel institucional o interinstitucional, con el fin de promover cambios en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

**En la fase postactiva o de cierre del ciclo,** continúa la autorreflexión y la reflexión compartida en el aula universitaria, para develar contradicciones entre el pensar, el sentir y la acción docente, o para explorar y hacer consciencia sobre las creencias implícitas que guían las prácticas educativas. Esta reflexión ayuda a los docentes a profundizar, a valorar y a retroalimentar situaciones concretas de sus prácticas y, a tomar decisiones fundamentadas para la actividad académica.

El ciclo se cierra con la sistematización y la socialización de las experiencias en las comunidades educativas y académicas, para documentar y aportar conocimientos que mejoren la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En la experiencia sintetizada en este ciclo, la sistematización del proceso hace parte del trabajo final de máster de los profesores en formación.

En síntesis, la formación del profesorado de ciencias sociales a través de comunidades de aprendizaje muestra la potencia de esta estrategia para la transformación de las propias prácticas educativas, por las siguientes razones:

- ✓ Los profesores aprenden a dialogar, a debatir, a compartir experiencias y a trabajar de manera colaborativa en la planificación, el análisis y la sistematización de las prácticas educativas;
- ✓ Desarrollan pensamiento crítico y creativo que los compromete como profesionales reflexivos con la formación de estudiantes críticos;
- ✓ Dialogan, comparten los problemas de las prácticas y buscan de manera cooperada alternativas interdisciplinares para la enseñanza de estas disciplinas;
- ✓ Construyen propuestas curriculares basadas en PSR, que acercan la enseñanza de las ciencias sociales a los contextos de los estudiantes, para que estos comprendan la realidad en que viven y puedan participar en su transformación; y
- ✓ Amplían la experiencia y los conocimientos construidos en las aulas universitarias al promover la conformación de CA que reflexionan la enseñanza de las ciencias sociales en las comunidades educativas.

En conclusión, la formación crítica del profesorado de ciencias sociales debe comenzar en la formación inicial y extenderse a lo largo de la vida académica, en un proceso que promueva, por un lado, la reflexión permanente de las propias prácticas y las teorías que las sustentan; y por otro, para que estos aprendan a compartir y a construir en el diálogo y la cooperación, propuestas que ayuden a pasar de una enseñanza de las ciencias sociales basada en libros de texto y en contenidos declarativos, a propuestas innovadoras e integradoras, que contribuyan a la transformación de las prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas:


- **Adler, S.** (1994). Reflective practice in social studies No 88. En S. Adler, Reflective practice and teacher education (pp. 49-56). New York: NCSS.
- **Anijovich, R**. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- **Argyris, C. y Schón, D.** (1974). *Theory in practice*. San Francisco. Jossey Bass.
- **Dewey, J.** (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.* Barcelona: Paidós
- **Elliot, J.** (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- **Gutiérrez, M.; Arana, D. y Buitrago, O.** (2018). Formar profesores reflexivos. Un reto para transformar la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en la educación básica. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Hargreaves, A. y Fullan, M.** (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid, Morata.
- **Hatton, N. & Smith, D.** (1995). *Reflection in teacher education: towards denifition and implementation.* Sydney: University of Sidney.
- **Hord, S.** (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvenment*. Austin, TX: Southwest Education Development Laboratory.
- **Pagès, J.** (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales ? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Edetania, (40), pp. 67-81.
- **Pagés, J.** (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones No 3, pp. 5-14.
- **Perrenoud, P.** (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao
- **Ross, E. W.** (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11). Retrievedfromhttp://www.redalyc.org/html/3241/324128700008/index.html88, 120/135
- **Ross, W.** (1994). Reflective practice i social studies, National council for the social studies.
- **Santisteban, A. y Pagés J.** (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- **Schón, D.** (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- **Venet, M. y Correa, E.** (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1, pp. 71-86.
- **Wasserman, S.** (2009). *La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general*. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Zeichner, K. y Listón, P.** (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. Revista de Educación, 282, pp. 161-190.

# CAPÍTULO 20

# La investigación y la práctica en didáctica de las ciencias sociales

*Selva Guimarães*
*Miguel Angel Jara*

## Introducción

La investigación y la práctica son dos grandes temas que han ocupado a Joan Pagès a lo largo de toda su trayectoria y sus aportes han sido significativos para pensarnos como colectivo de especialistas. Hace más de dos décadas nos advertía que la escasez de investigaciones educativas que avalen las propuestas sobre el curriculum de didáctica de las ciencias sociales, para la formación inicial y continuada del profesorado, era un problema que ameritaba mayor atención en la investigación educativa. Su preocupación y propuesta se centraba en que había que generar investigaciones que nos permitieran conocer más para ofrecer otras oportunidades en la formación del profesorado (Pagès, 1997). También, el autor, reconocía que esta situación, lentamente, comenzaba a instalarse en términos positivos a partir del protagonismo que se le otorgaba a los que saben de los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social: el profesorado.

Si bien se ha dedicado un esfuerzo importante en diversas investigaciones para conocer y saber sobre lo que sucede en la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía; Joan sostiene que queda una deuda pendiente para la investigación, conocer que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende ciencias sociales, historia o geografía en los diferentes niveles del sistema educativo. En este sentido dice que:

> *"Esta situación, común en todos los países occidentales, contrasta con la existencia de una rica y abundante producción de propuestas y materiales curriculares, y de consejos –de orientaciones didácticas- sobre cómo los profesores deberían enseñar ciencias sociales"* (1997, p. 210).

Desde aquel diagnóstico, que Pagès realizaba de la investigación especifica en el campo, ha pasado un par de décadas y hoy estamos en condiciones de afirmar que, al menos en el espacio Iberoamericano, la producción ha crecido no solo en términos cuantitativos, sino, fundamentalmente, en términos cualitativos y ello, en gran parte, se debe a sus inconmensurables aportes a través de sus investigaciones y tesis doctorales dirigidas; generando así, importantes líneas de investigación.

La investigación sin prácticas y las prácticas sin investigación dejó de ser un argumento(sin sentido) en el debate contemporáneo, en el que disputaba un espacio en la investigación educativa. Hoy es un tema que, en general, tiene un consenso epistemológico y metodológico dentro de la comunidad de especialistas en las didácticas de las Ciencias Sociales y Humanas y, también, en el ámbito de otras áreas del conocimiento escolar, porque resulta poco razonable no vincular la práctica de la

enseñanza y la investigación con el conocimiento social (tanto en la producción como en la comunicación del mismo).

Mayoritariamente las investigaciones atienden a problemas identificados en la práctica de la enseñanza, del aprendizaje, del curriculum y de la formación inicial y continuada del profesorado, entre otros temas/problemas; aunque hay que reconocer que sus resultados, paradójicamente, no redundan como uno quisiera en el cambio de las mismas. Como dice Pagès (2004), estas investigaciones no han tenido un reflejo coherente en las políticas ministeriales o en la actualización de los planes de estudios universitarios.

Partimos de considerar a la investigación como una práctica social cuya finalidad primera y última es la de producir conocimiento. En el caso de la investigación educativa esta actividad está cruzada por diversidad de consideraciones epistemológicas y metodológicas, significados e intenciones; sin embargo, podríamos sostener que todas ellas procuran la mejora y/o la innovación de la práctica (de enseñanza, aprendizaje, formativa, curricular, etc.). Se trata de un proceso sistemático y riguroso que intenta echar luz sobre los problemas de la práctica en la que el protagonismo del profesorado es fundamental.

Adherimos a la perspectiva de la investigación educativa critica, situada, colaborativa, participativa y reflexiva, cuyas características se vinculan con la modalidad o lógica de la investigación acción (I-A), ampliamente difundida en el campo educativo. Entre otros/as varios/as investigadores/as Elliott (1993) sostienes que este tipo de I-A se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos. Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean. Es una práctica reflexiva. Integra la teoría en la práctica. El desarrollo de la teoría -educativa- y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes. Supone el diálogo con otras y otros profesionales y, finalmente, procura la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios(Citado en Latorre, 2007).

El conocimiento producido por historiadores/as, geógrafos/as y demás cientistas sociales, no es el que se enseña en las aulas. Este conocimiento resulta de una serie de transformaciones, es decir un nuevo producto cultural: el contenido escolar (Barco, 2016) y de construcciones metodológicas casuísticas y contextualizadas (Edelstein, 1996). En este sentido las prácticas de la enseñanza son entendidas como las acciones realizadas por el profesor o profesora, quien es el o la que toma decisiones epistemológicas y metodológicas siempre orientadas por perspectivas teóricas, experiencias y saberes propios del oficio, lo que constituye a la práctica de la enseñanza como una síntesis de opciones (Jara, 2017) nunca desprovista de teorías.En este espacio textual, cartografiamos algunas reflexiones acerca de teoría y práctica como tema recurrente en las enseñanzas de Joan Pagés.

**La enseñanza y los cambios de las prácticas**

Como investigadores del campo de la didáctica de la historia, nos ubicamos en un territorio de frontera entre la historia y la educación, lugar de tensiones y

enfrentamientos teóricos y políticos. Formar docentes e investigadores/as para la enseñanza de la historia es distinto de ensenar la historia de los historiadores/as. Los saberes docentes son plurales y polisémicos, denotan concepciones sobre lo curricular, pedagógico, historiográfico, el aprendizaje, la enseñanza y lo experiencial, entre otros(Tardif, Lessard, Lahaye, 1991; Guimarães, 2013); son *"conocimiento epistemológico, curricular, conocimiento metodológico práctico"* (Pagés, 2009, pp.69-70) procedentes de diferentes áreas de conocimiento y de diversos espacios de producción y medios de trasmisión y resignificación. Por lo tanto, el análisis de la investigación y la formación no puede ocurrir apartado de una reflexión acerca de nuestras trayectorias de formación, de nuestras prácticas como profesores/as, de nuestras prácticas como formadores/as y de nuestras prácticas como investigadores/as en el campo de la didáctica especifica.

Pagés nos ha señalado que la práctica docente es compleja. A largo de su trayectoria, sea en artículos, libros, conferencias, diálogos, en clases dentro y fuera[1] de la Universidad, la persona, lo profesional, su formación, creencias, pensamientos, sensibilidad, generosidad y alegría se mezclan y explicitan su práctica educativa, arraigada en las luchas sociales y políticas por los derechos humanos y la democracia. Pagés, como nos enseñó Paulo Freire (2016), entiende que uno de los saberes indispensables para la práctica docente, de educadores/as críticos, se encuentran en la propia práctica. Sin embargo, es fundamental la reflexión crítica acerca de la relación teoría y práctica, *"sin la cualla teoría puede ir volviéndose en bla, bla, bla (verbalismo) y la práctica en activismo."* (2016, p. 24).

Pagés (2011) sostiene que la enseñanza de la historia ha de aportar a la consciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades necesarias para que los/as jóvenes sepan que su futuro será el que puedan colectivamente construir y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizado. El autor Catalán aboga por una perspectiva de una ciudadanía global y, en sentido político, promueve no solo una práctica investigadora; sino, fundamentalmente, el protagonismo del profesorado, para la educación ciudadana. Por ello insiste en la necesidad de que el profesorado pueda hacer relaciones y comparaciones entre el desarrollo político del pasado y los procesos políticos actuales en la medida que habilita al estudiantado a comprender el rol que juega el pasado en nuestra existencia presente y por lo tanto en el futuro de la ciudadanía.

Desde sus inicios, Pagés, entendió que la investigación educativa no puede desprenderse de la práctica. No concibe una investigación sin prácticas y una práctica sin investigación; ambas actividades se necesitan mutuamente, si se quiere conocer y saber que ocurre en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social y de qué manera la investigación contribuye a mejorar la práctica de enseñanza. Entre las varias líneas de investigación que Joan ha realizado y promovido, como bien puede apreciarse en los diversos capítulos de este libro, quizá una de la más importantes haya sido la del tiempo histórico[2], investigación que no sólo contribuyó a pensar la temporalidad sino que, fundamentalmente, hecho luz a supuestos que cercenaban la enseñanza de la historia en los currículo escolares.

[1] Seguramente muchos recordarán las "clases" de historia de Barcelona y de Cataluña que, amablemente, Joan acostumbra hacer con los/as estudiantes e investigadores/as, caminando por las calles, plazas, jardines, visitando iglesias y monumentos históricos de Barcelona durante todo un día.
[2]Esta línea de investigación está muy bien recuperada por Joan Llusá y Antoni Santisteban en el capítulo 3 de este libro.

El aprendizaje de la temporalidad histórica es un tema clave en las investigaciones y uno de los contenidos en la Didáctica de la Historia en la formación inicial del profesorado desarrollados por Pagés. Desde su investigación ha aportado criterios para la selección y secuencia de los contenidos históricos; modelos de secuencia en los programas y currículo y ha ofrecido respuestas a preguntas tales como: ¿Qué es y cómo se puede enseñar el tiempo histórico?, ¿qué relación existe entre el tiempo histórico y la conciencia histórica?, ¿qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico? , entre otras. "La enseñanza y el aprendizaje de la cronología, la periodización y el cambio y la continuidad en las unidades didácticas del centro de prácticas. La narración en la enseñanza de la historia."(2008, p.62) son cuestiones relevantes para la formación de maestros y maestras en una perspectiva de educación ciudadana. Para Pagés, el saber histórico es un constructo social. La historia no es solo pasado, sino también, y principalmente presente y futuro. Es proyección, construcción de la realidad humana. Su investigación se articula con su práctica, un ejemplo de cómo piensa los contenidos de la enseñanza de la historia, la investigación sobre el tema y el cambio de las prácticas son temas/problemas que organizan sus programas de seminarios.

Sobre este tema en particular, su contribución ha sido destacable en cuanto a la repercusión que ha tenido tanto en Brasil como en Argentina. Los resultados de su investigación comunicada en un artículo en coautoría (Pagés y Santisteban, 2009), denominado "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica", los autores reconocen que "el tiempo histórico es un concepto de conceptos, "un metaconcepto". Enfrentan lo desafío de articular la dimensiones teórico-metodológicas de la investigación y de las prácticas de enseñanza en una perspectiva interdisciplinar. Realizan un análisis de los riesgos, de las incertidumbres de la enseñanza del tiempo histórico en la actualidad, con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, como también las transformaciones en las formas de interpretación de la historia. Afirman que el tiempo del siglo XXI no parece tener el mismo significado que en otras épocas. Y, sin embargo, la enseñanza de la historia, según los investigadores, no parece haber cambiado demasiado. Para ellos *"los chicos y chicas, cuando acaban la educación obligatoria, acumulan una gran cantidad de información en forma de fechas, personajes e instituciones, aislada, inconexa y organizada en un tiempo discontinuo"* (p. 197)

Sostenidos en referentes clásicos, de distintos campos de saber, reflexionan como responder algunos los problemas de la práctica y cambiar la situación. Defienden que es necesario revisar nuestra concepción del tiempo y la búsqueda de comprensión de las relaciones entre el tiempo y el espacio, dándole la importancia que se merece a la temporalidad en la historia, ayudando a formar la conciencia histórica como conciencia temporal, considerando el futuro como el objetivo último en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Así, proponen revisar y actualizar propuestas alternativas como, por ejemplo, el método retrospectivo, el enfoque diacrónico, los mapas temporales, la interpretación de la contemporaneidad o la multiculturalidad para intentar encontrar soluciones a los problemas de aprendizaje del complejo metaconcepto del tiempo histórico.

Los cambios en las prácticas están relacionados con los cambios en los currículos, con la historicidad de los currículos en el ámbito de las políticas educativas y los contextos sociales, políticos y culturales. Los cambios enuncian correlaciones de fuerzas, decisiones que no son neutrales sino intencionalidades educativas, modos de concebir

las funciones sociales de los saberes históricos. Desde esta perspectiva, revalorizar la enseñanza del tiempo histórico habilita al profesorado a construir sus propias periodizaciones, en estrecha relación a sus finalidades.

**Investigación y práctica: presente**

Este tema tiene como inspiración los estudios de Pagès, específicamente, Pagès (2009) y la obra del educador portugués Antonio Nóvoa (2009). En un libro inspirador "Professores: imagens do futuro presente", Novoa evalúa que después de décadas de relativa invisibilidad, el protagonismo del profesorado es reconocido en el siglo XXI, no solo en la promoción de los aprendizajes sino, además, en la construcción de procesos de inclusión que responda a los desafíos y cuestiones de la diversidad socio cultural y de las nuevas tecnologías. Nuevas imágenes, nuevos desafíos, viejos problemas…. Pagés (2009) describe densamente su experiencia en la formación de profesores y profesoras en UAB, como por ejemplo, el "desarrollo de contenidos y de la interacción teoría-práctica para que los futuros profesores y profesoras de historia comprendan que no hay una única manera de enseñar historia y que la enseñanza de la historia, como cualquier otra práctica social, está orientada por un conjunto de decisiones -y de rutinas- que conducen a un determinado modelo de enseñanza". Para esto recurre a la experiencia anterior (pasado) de los estudiantes, futuros profesores y profesoras y a la observación de lo que está ocurriendo en las clases de las escuelas secundarias (presente) en los que van a realizar sus prácticas y el futuro: que profesor/a pretende ser. Así, desarrolla las siguientes actividades/reflexiones:

1. *El pasado*, tu pasado: ¿Cómo aprendiste historia en tus estudios anteriores a la Universidad?, ¿qué recuerdos tienes?, ¿por qué?
2. *El presente*, tu presente como estudiante de profesor/a de historia: ¿cómo es la práctica de la enseñanza de la historia en las escuelas secundaria hoy?, ¿Cómo es la enseñanza de la historia y por qué es cómo es?
3. *El futuro*: ¿Qué tipo de profesor o profesora de historia te gustaría ser?, ¿por qué?, ¿qué crees que debes hacer para llegar a ser el profesor o la profesora que pretendes ser?

Las narrativas del pasado/presente/futuro o futuro/pasado/presente, las imágenes construidas por los/as jóvenes, profesorado en formación, posibilita, según Pagès, repensar los cambios y el perfil del futuro profesorado de historia, al menos, en cuatro grandes campos: a) el conocimiento epistemológico, b) el conocimiento curricular, c) el conocimiento metodológico y d) el conocimiento práctico.

a). En el ámbito epistemológico, la historiografía, según Pagès (2009) ha de constituir uno de los soportes básicos de la formación del profesorado de historia porque en la práctica de enseñanza deberá tomar muchas decisiones sobre los contenidos históricos que merecen la pena ser enseñados y sobre su valor educativo en la actualidad. Sin embargo, Pagés(2011), en un estudio acerca de las aportaciones de la enseñanza de historia a la educación ciudadana de los/as jóvenes, postula algunos cambios en la concepciones de saberes escolares, como por ejemplo: problematizar los contenidos históricos escolares; potenciar más la enseñanza del siglo XX/XXI; fomentar más los estudios comparativos y conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres que a los territorios. Además, denuncia la invisibilidad, la exclusión y silenciamiento de las minorías étnicas, como los gitanos y negros, los/as homosexuales, los niños/as, los/as inmigrantes, entre otros tantos, en la historia oficial escolar.

b). En el campo del conocimiento curricular Pagés (2009) pone énfasis en el protagonismo del profesor/a de historia en cuanto a las decisiones que pueda tomar. El profesor/a no es un mero transmisor/a de saberes, tiene el rol de reflexionar críticamente acerca de los currículos prescritos por los Estados y los materiales didácticos elaborados por editoriales transnacionales. ¿Por qué ensenar y aprender determinados contenidos? La selección de los materiales curriculares por el profesorado debe tener coherenciacon los saberes seleccionados, sus finalidades, sus representaciones, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen en las distintas propuestas. Enseñar es decidir, es seleccionar, es saber lo que importa, lo que interesa, coherente con las intencionalidades educativas del proyecto educativo. Para Freire (2016) enseñar exige criticidad y autonomía. Así, una de las tareas del profesor/a, en una práctica "educativa-progresista" es, exactamente, desarrollar la curiosidad critica, siempre insatisfecha e indócil.

c). Pagés pone un especial énfasis en la metodología y en la comunicación:

> *"El profesor de historia ha de ser un excelente comunicador, un creador de situaciones ricas y variadas de enseñanza y de aprendizaje en las que utilice, y enseñe a utilizar a su alumnado, todo tipo de fuentes históricas adecuándolas convenientemente a las posibilidades de los jóvenes de los distintos cursos y etapas educativas" (2009, p. 71).*

Una de los lenguajes/fuentes más utilizadas hoy en día son las tecnologías de información y comunicación (TIC). En el siglo XXI, las TIC son consideradas imprescindibles en el proceso educativo de profesores/as, investigadores/as, niños, niñas, jóvenes, adultos y mayores, ya que tornan el aprendizaje más dinámico, atractivo, posibilita las interacciones entre las personas de diversos lugares del mundo, los cambios de informaciones y conocimientos.

Pero, en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, debe haber un trabajo metodológico para que la búsqueda, las investigaciones del estudiante no sean una copia mecánica de informaciones, datos históricos desconectados, el mismo que las "fake news" (noticias falsas), como la verdad histórica acerca de determinados temas. (Guimarães, 2013). Así, internet pasa a ser el sitio de toda la historia. Algunos educadores/as dicen que estamos viviendo el "síndrome *ctrl c, ctrl v",* selecciona, copia y pega. Es importante reafirmar que las TIC son medios potentes en la producción y aprendizaje histórica, Pagés (2009) afirmó: *"nadie puede creer, sin embargo, que las TIC por sí mismas van a generar en nuestros jóvenes conocimientos históricos, van a facilitar la formación de su pensamiento histórico y el desarrollo de su conciencia histórica*" (p. 71). Por lo tanto, las investigaciones en Didáctica de la Historia son importantes para la formación del profesorado y los/as investigadores/as deben plantearse metodologías de análisis de informaciones, documentos, mapas, fotografías, películas, obras de arte, museos e una multiplicidad de registros de la experiencia histórica de diversas sociedades y culturas que llegan a nosotros vía internet. Estamos ante un cambio cultural que debe ser atendido en la investigación y en la práctica.

d). El cuarto ámbito es el conocimiento práctico de los futuros profesores y profesoras. Tiene una relación intrínseca con el tiempo presente y los espacios formativos, aunque debemos reconocer que muchos siguen prisioneros del pasado. ¿Donde hablo?, ¿Dónde enseño?, ¿Cómo una misma realidad es vivida y dicha por el profesorado y el

estudiantado?, ¿Cómo reorientar nuestras prácticas?, ¿Cómo crear condiciones de aprendizaje histórico para estudiantes de diversas culturas, etnias, género y clases sociales? Esas preguntas evidencian las preocupaciones de Pagés con las experiencias prácticas que son proporcionadas a los/as futuros/as profesores/as en historia. Compartimos la defensa que los futuros profesores y profesoras en historia han de tener la oportunidad de conocer e intervenir en experiencias prácticas ricas y variadas. Han de poder ver en acción a buenos profesores y han de poder analizar y valorar la racionalidad de sus prácticas así como sus resultados, en términos de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Y han de poder intervenir en tales prácticas para aprender el oficio de enseñar historia en la propia realidad de la enseñanza siempre situada.

## Investigación y práctica: futuro

Desde la didáctica de la historia es fundamental establecer un trabajo colaborativo con el profesorado de historia, comprometido/a, para que acompañen las prácticas de nuestros/as estudiantes en formación e intervengan de manera decisiva en su formación, intercambien experiencias y saberes y les ayude a descifrar el complejo mundo escolar. Hay que abrir las puertas de nuestras facultades a para que el profesorado en ejercicio colabore en la formación del futuro profesorado en historia, para que aporten sus experiencias y sus conocimientos, pero además, hay que estar dispuestos a ir a trabajar con ellos/as en sus lugares de trabajo. El profesor/a de didáctica de la historia no puede hablar sobre la enseñanza de la historia sin conocer lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende historia.

Elliot (1998) postula que la colaboración y la negociación entre los académicos (futuros profesores/as, investigadores/as y formadores/as) en el contexto del aprendizaje son imprescindibles. Una propuesta de investigación-acción colaborativa transformadora de la práctica curricular y el desarrollo de las capacidades de cambiar reflexivamente las prácticas. Eso presupone una relación colaborativa y de conformación entre las universidades y escuelas, entre académicos/as y profesores/as. Sin duda es una de las claves para el cambio conceptual de la práctica y, sobre ello, muchas investigaciones ya lo vienen advirtiendo hace un par de años.

Los futuros profesores/as, además de esta intervención en los contextos de las prácticas, han de ver en la universidad que nuestras clases son modelos de buenas prácticas de formación. Han de ser ellos/as mismos protagonistas del desarrollo de determinadas teorías de la enseñanza y del aprendizaje como el constructivismo o el trabajo cooperativo, por ejemplo. Nuestras aulas universitarias han de convertirse en espacios de formación democrática, donde los futuros maestros y maestras, el profesorado, aprendan a enseñar, contrastando la teoría con la práctica, analizando la racionalidad de las prácticas, interviniendo continuamente en ellas y se apasionen por el oficio, por la enseñanza de la historia y por la democracia.

Es necesario convertir nuestras aulas universitarias en espacios de investigación. La formación del profesorado de historia ha de basar su currículum en los resultados de investigar en profundidad las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en educación primaria y secundaria, pero también en las prácticas donde se realiza su formación como profesores y profesoras. Ambas son necesarias para poder intervenir en la formación del profesorado de historia con todos los elementos que caracterizan el complejo oficio de enseñar. La formación de un profesor/a no es la formación de un

joven escolar que, probablemente, optará para ser, en el futuro, cualquier cosa menos profesor de historia (Pagés, 1997). La mirada que realicemos a las prácticas de la enseñanza en la escuela primaria o secundaria nos informará de un universo de situaciones y de problemas que tendrán relación con la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, mientras que la mirada a las prácticas en la formación como profesores/as de historia, nos informará sobre situaciones y problemas derivados de la naturaleza del oficio de enseñar historia.

La formación de los/as formadores/as es algo relevante en la obra de Pagés. En 2009, escribe sobre las aulas universitarias que han de convertirse en lugares donde se practique el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo, el constructivismo social, donde se reflexione sobre la importancia de la historia para la acción social, y para la democracia. La tarea de los formadores/as de profesores/as de historia:

> *"no ha de consistir en enseñar el pasado y lo que se puede enseñar de él y cómo hacerlo, sino que ha de consistir en ayudar a los futuros profesores a construir conocimientos en los campos mencionados, conocimientos didácticos, que les guíen en el mundo de la práctica, para que aprendan a interpretarla, a analizar y valorar su racionalidad, y sean capaces de intervenir en ella con conocimiento de causa."*(Pagés, 2009, p.73)

Los formadores y formadoras pueden crear con los profesores/as del futuro variadas situaciones de aprendizaje de la historia, metodologías renovadas, materiales innovadores y estimular el oficio con creatividad e criticidad, por ello es importante que:

> *"Preparemos al profesorado del futuro para que pueda ejercer con éxito el oficio de enseñar historia. Es decir, para que pueda preparar a las jóvenes generaciones para asumir su protagonismo en la construcción de una democracia mundial que ponga fin a los desequilibrios, las desigualdades, la guerra y la violencia, la intolerancia y luche por la paz, el diálogo y la comprensión mutua entre todos los pueblos, entre todos hombres y mujeres, de la Tierra*. (Pagés, 2009, p.73)

**Referencias bibliográficas:**


- **Barco, S.** (2001). Prólogo. En Funes, A.G. (comp.). *Ciencias Sociales, Entre debates y propuestas*. Ed. Manuscrito, Neuquén.
- **Cerezer, O. M. y Pagés, J.** (2011). Os atores invisíveis da História: um estudo da historia escolar no Brasil e na Catalunha, Espanha. In: Guimarães, S. (Org.). *Ensino de História e cidadania*. Campinas, SP.; Papirus, p. 187-2016.
- **Edelstein, G.** (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós.
- **Eliott, J.** (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e proprio. In: Geraldi, C, M.G; Fiorentini, D.; Pereira, E. M.de A.*Cartografias do trabalho docente –professora(a) pesquisado*ra. Campinas, SP. Mercado de Letras.; p.137-151.
- **Freire, P.** (2016). *Pedagogia da autonomía* –saberes necessários à pratica educativa. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- **Guimarães, S.** (2013). *Didática e Prática de Ensino de História.*Campinas, SP.; Papirus.

- **Jara, M. A.** (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (Comp*.). Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias*. Ed. UNCo, Cipolletti.
- **Jara, M. A.; González, M. P.; Ferreyra; S. y Bazán, S.**(2015). Pensar la Formación del Profesorado en Historia. Desafíos actuales. En *Reseñas de enseñanza de la historia* N° 13. Córdoba: Apehun Universitas.
- **Latorre, A.** (2007). La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, Barcelona
- **Nóvoa**, Antonio. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- **Pagès, J.** (1997). "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". En Benejam, P. y Pagès, J. (coords). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Barcelona: Horsori.
- **Pagès, J.** (2004). "Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores". Revista Reseñas de enseñanza de la historia Nº 2. Apehun. Universitas, Córdoba.
- **Pagés, J.** (2008). Formar professores de História na Espanha: quando Clio resiste à mudança. O caso da Universidade autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). In: Zamboni, E; Guimarães, S.(Orgs.). *Espaços de formação de professores de História.* Campinas, SP.; Papirus.p.45-76.
- **Pagés, J.** (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la história. In: Guimarães, S; Gatti Júnior, D. *Perspectivas do ensino de História:* ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu/Fapemig, p.17-32.
- **Pagés, J. y Santisteban, A.** (2009). Cambios e continuidades: aprender la temporalidade histórica. In: Guimarães, S. (Org.). *Ensino fundamental*: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas, SP; Alínea, p.197-240.
- **Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L**. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n.4, p.2015-233.

# OCTAVA PARTE

## "Desafíos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía"

# CAPÍTULO 21

# La enseñanza de las ciencias sociales en América latina. Los aportes de Joan Pagès a la construcción de un campo de investigación

*Leia Adriana da Silva Santiago*[1]
*María Paula González*[2]

## Introducción

Hace más de veinte años, Joan Pagès comenzó un diálogo con docentes e investigadores de América Latina que nunca se detuvo. Sus primeras contribuciones se dieron en la década de los 90 a través de varias ponencias presentadas en Cuba, Venezuela, Nicaragua, Chile entre otros países en torno a temas referidos a la formación docente inicial, los valores democráticos y las tendencias de enseñanza de Historia para el siglo XXI.

Pocos años después, Joan apostó de modo decisivo a la formación de investigadores y a la construcción de redes en esta parte del mundo. Sobre la primera cuestión, basta señalar un indicador cuantitativo contundente: de las 32 tesis doctorales que Joan Pagès ha dirigido hasta el momento, 19 son de profesores latinoamericanos (Santisteban, 2018). Sobre la segunda, cabe destacar su participación activa en la "Asociación de Profesores de Enseñanza de Historia en Universidades Nacionales" (APEHUN) de Argentina[1], de la "Red Colombiana de Didáctica de las Ciencias Sociales"[2] y de la "Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales"[3].

En este artículo nos referiremos en especial a las contribuciones de Joan Pagès en la construcción de un campo de investigación sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en América latina. A través de sus aportes y producciones, así como por medio del diálogo establecido con las autoras, nos proponemos revisar los pasos dados en esta dirección.

Un interrogante está en la base de este escrito y es ¿por qué resulta relevante pensar la enseñanza de las ciencias sociales como campo de la investigación? El mismo Joan ha dado una respuesta:

---

[1]Asociación fundada en el 27 de noviembre 1999 en La Cumbre - Córdoba, por iniciativa de un grupo de profesoras integrantes de cátedra e investigación en Didáctica de la Historia y Prácticas Docentes del profesorado de diversas Universidades Públicas de Argentina. Sobre su historia, integrantes y actividades, véase: http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/sobre-apehun Acceso: 7/05/2018

[2]La Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, iniciada en 2009, es una organización de carácter académico mediante la que se pretende cualificar el campo de construcción de conocimiento científico referido a la enseñanza y el aprendizaje sobre lo social humano. https://redcolombianadcs.blogspot.com/ Acceso: 7/05/2018.

[3]La iniciativa para la formación de esta red se dio entre el Máster y el Doctorado en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y las Facultades de Educación de las Universidades de Antioquia y Tecnológica de Pereira en Colombia. Hoy cuenta con la participación de grupos de investigadores de Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, México y Perú. http://aula.virtual.ucv.cl/IIIeRIDCS/comite.html.Acceso: 12/05/2018.

> *"la elaboración de una teoría de la enseñanza de las ciencias sociales ha de nutrirse de investigaciones, de conceptos teorías y métodos procedentes de múltiples campos que ha confluir e integrarse en la didáctica de las ciencias sociales, una disciplina cuya finalidad fundamental es la formación del profesorado para intervenir mejor en la enseñanza escolar de las ciencias sociales"* (Pagés, 1997a: p. 223)

## La construcción de un campo: pensar, conocer, interrogar y apostar

Muy tempranamente, Joan Pagès apostó a pensar la didáctica de las ciencias sociales como campo de investigación. Por eso, en varias de sus contribuciones planteó (y respondió) los siguientes interrogantes: ¿qué sabemos hoy del estado de la investigación en Didáctica de la historia y ciencias sociales? ¿qué se investiga y por qué se investiga lo que se investiga? ¿qué sabemos de la aplicación de estos resultados en la formación del profesorado de historia o en la enseñanza de la historia en las escuelas y en los centros de enseñanza secundaria?

Uno de sus aportes iniciales en este sentido fue la elaboración de un panorama de las *"Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales"* (Pagès, 1997a). En ese trabajo, presentó un exhaustivo cuadro de las indagaciones disponibles sobre el profesor de ciencias sociales (concepciones, programaciones, enseñanza) y sobre el alumno (representaciones, problemas de aprendizaje, etc.) En esa revisión, aun advirtiendo la escasez de avances, señalaba la riqueza, variedad y complejidad del campo por el encuentro de diversos marcos teóricos y metodológicos, resaltando, así, una marca de identidad del área.

En la misma dirección, aunque enfocado a las indagaciones sobre formación docente, Joan publica *"La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales"* (Pagès, 1997b). En él, nuevamente señalaba que uno de los principales problemas con el que debían enfrentarse a la hora de proponer y justificar un currículum de didáctica de las ciencias sociales para la formación inicial del profesorado era la escasez de investigaciones educativas que avalaran las propuestas. Por ello, Joan preguntaba ¿qué sabemos sobre los aprendizajes realizados por nuestros alumnos y su posterior utilización en la práctica? ¿qué sabemos sobre los resultados reales de lo que estamos realizando en nuestras aulas? y si sabemos algo, ¿qué valor damos a lo que sabemos? ¿cómo lo utilizamos para cambiar nuestras propias prácticas? En respuesta, Joan analizaba el estado general de la investigación educativa sobre la formación inicial del profesorado de primaria en didáctica de las ciencias sociales y se centraba en algunas investigaciones concretas a través de un exhaustivo relevamiento de las indagaciones realizadas en Estados Unidos, Francia, Italia y España. Finalmente, apostaba a fortalecer un conjunto de líneas comunes para un programa de formación inicial en España a través de la AUPDCS[4].

Años después, Joan escribió *"El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS"* (Pagès, 2000). En este trabajo, además de indagar el conocimiento existente y revisar algunas aportaciones más relevantes daba un paso más: señalaba los aportes de una línea de investigación sobre formación inicial de profesores que él dirigía dentro del programa de Doctorado en Didáctica de las

[4] Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (España) http://didactica-ciencias-sociales.org/

Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. En efecto, además de contextualizar teórica y metodológicamente esa apuesta, presentaba los primeros resultados a través de las siguientes preguntas: ¿cuál es la imagen que presentan de la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿cambian las perspectivas de los estudiantes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales durante su formación como profesores? ¿cómo incide la formación práctica? La finalidad era crear conocimiento para mejorar el currículo y la enseñanza de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado y, como consecuencia, renovar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Más adelante, Joan repitió el esfuerzo por conocer el estado de investigaciones en el campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales como primer paso ineludible para una propuesta de indagación y formación. Compartiendo el trabajo con un colega latinoamericano Joan escribió *"La investigación en didáctica de la historia"*(Pagès y Henríquez, 2004) donde se revisaron las investigaciones en el mundo anglosajón, el francófono e italiano. Allí, se planteaban los siguientes interrogantes: ¿qué sabemos hoy del estado de la investigación en Didáctica de la historia? ¿qué se investiga en los países de nuestro entorno y por qué se investiga lo que se investiga? ¿qué sabemos de la aplicación de estos resultados en la formación del profesorado de historia o en la enseñanza de la historia en las escuelas y en los centros de enseñanza secundaria? A través de la consulta de diversos *handbook*, artículos de investigación y síntesis, los autores señalaban un notable crecimiento de las investigaciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en los años 90 con la creación de nuevos temas de investigación y el perfeccionamiento de métodos de indagación. Un presupuesto muy fuerte estaba en la base de este esfuerzo: la investigación en didáctica de la historia y de las ciencias sociales realizada en contextos iberoamericanos tiene que tener en cuenta la producción y los resultados de las investigaciones de otros contextos educativos ya que eso retroalimenta las investigaciones, potencia el diálogo sobre nuevos y viejos problemas de la enseñanza al tiempo que permite formar parte de un colectivo que, en relación con los problemas que aborda, no tiene fronteras.

En esta misma senda y definitivamente enfocado a Latinoamérica, en 2014, Joan asumió un nuevo desafío. Junto con Sebastián Plá realizó un esfuerzo importantísimo: construir un mapeo de la situación de la investigación en enseñanza de la historia en América latina, España y Portugal. Para ello, convocó a colegas (de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay) a presentar un estado de la cuestión en cada país y trazar, así, una cartografía de esta área que fue publicada en el libro *"La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina"*.

En ese trabajo, Plá y Pagès (2014) señalaban que los sistemas educativos en América Latina entraron en una profunda renovación en la última década del siglo XX, a través de procesos políticos fundamentales como el retorno de la democracia que pusieron en agenda de discusión las asignaturas de historia y ciencias sociales.

En el análisis del conjunto del campo, Plá y Pagès -además de indicar las categorías analíticas, metodologías de investigación, sujetos de estudio y futuros caminos de investigación de este campo- destacaron una serie de producciones convergentes en el continente en torno a: el tiempo y espacio histórico, la causalidad histórica, la historia del presente, los sujetos de la historia, las identidades, el pensar históricamente, la memoria colectiva, la memoria histórica, la narración histórica y la consciencia

histórica. En cuanto a las metodologías de investigación, indicaron que se recurría a la antropología, la sociología, la psicología, las ciencias de la educación, la didáctica, la lingüística y el análisis del discurso. En relación con los sujetos y objetos de estudios, destacaron los esfuerzos investigativos en torno a los profesores, los materiales didácticos, los contenidos específicos, los tipos de lenguajes, la historia reciente, los conceptos y procedimientos históricos, las memorias e identidades, la formación ciudadana, etcétera.

En balance, Pla y Pagès indicaron que las investigaciones en enseñanza de historia en América Latina, España y Portugal mostraban un crecimiento exponencial al tiempo que observan que, tanto metodológica como teóricamente, todavía falta camino por recorrer. Por caso, en torno a las nuevas necesidades de la enseñanza de la historia provocadas por nuevas formas de ciudadanía y de participación social. Del mismo modo, para los caminos posibles para el futuro, Pla y Pagès señalaron que era necesario ampliar el espacio de investigación de la historia, explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de estudios basados en las observaciones etnográficas, ampliar los estudios a gran escala que identificaran procesos semejantes o disímiles en amplios espectros de la población y, por fin, construir categorías analíticas con una fuerte base teórica que permitan vincular los procesos de la enseñanza de la historia a explicaciones teóricas más amplias.

De este último recorrido enfocado a la investigación en América latina, y del conjunto de temáticas recurrentes, en el siguiente apartado nos detendremos en dos temáticas en particular en las que Joan dialogó con las autoras de este escrito: *identidades y memorias.*

Antes de ello, cabe realizar un balance. Visto en perspectiva, el esfuerzo de Joan Pagès -que puede rastrearse en los sucesivos trabajos que reseñamos hasta aquí- fue apostar a un campo de investigación. ¿Cómo lo hizo? Pensó la razón de ser del área y la defendió en todos los foros. Leyó e invitó a leer *handbooks*, artículos, libros y ponencias de diversas latitudes para conocer desarrollos previos y paralelos. Planteó inquietudes y desarrolló programas de investigación. Fue siempre más allá de su propio espacio: buscó constantemente dialogar con colegas de otros países (Francia, Italia, Portugal, Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos y muchos países de Latinoamérica). Formó investigadores. Propició encuentros y jornadas donde la investigación fue objeto de reflexión. Publicó balances que beneficiaron a los investigadores en formación al presentarles un estado de situación riguroso y actualizado. Señaló vacancias e indicó posibles caminos a seguir. Y todo eso lo trasladó a Latinoamérica donde -como dijimos-dictó cursos, dio conferencias, conformó redes y dirigió tesistas al tiempo que acogió a investigadores posdoctorales en la UAB.

## La construcción de un campo: diálogos y aportes

En la senda de apostar, acompañar y alentar la construcción de un campo de investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales en América latina, Joan ha trabajado con investigadores latinoamericanos en varios temas sensibles para nuestro continente. De todos ellos, tomaremos dos que han sido una preocupación recurrente: *identidades y memorias.* Se trata de cuestiones que, sin ser las únicas que Pagès abordó, han concentrado importantes esfuerzos en diversas latitudes y, a la vez, son temáticas sobre las cuales las autoras de este escrito han dialogado y pensado de

manera especial con Joan.[5] Por lo mismo, (nos) resulta interesante repasar las preguntas planteadas y las apuestas realizadas.

El texto producido por Santiago y Pagès (2016) reflexiona sobre cómo los currículos de Brasil y España presentan a los indígenas americanos. Ambos analizaron algunas propuestas curriculares de Brasil y de España observando qué proponen en relación con la temática indígena en la América Hispánica y, posteriormente, los contenidos referidos a la temática indígena en dos libros de texto de Historia de la enseñanza obligatoria brasileña y dos de la española de los últimos cursos[6]. El artículo destaca que el currículo y los libros de texto necesitan muchos cambios para que sea posible resignificar una enseñanza de la historia y de las ciencias sociales que estimule una conciencia histórica y ciudadana. Todavía se enseña una historia cuyos contenidos, ideas y representaciones sobre las culturas latinoamericanas anteriores a la conquista están cargados de estereotipos y prejuicios.

Otro texto escrito por Santiago y Pagès (2017) busca considerar y comprender lo que ha sido seleccionado y transmitido como contenido sobre América Latina, en el enseñar de historia y ciencias sociales en Brasil y en España, con la intención de percibir si estos han contribuido (o no) en la formación de la conciencia histórica y la ciudadano. El texto realiza un análisis de las propuestas curriculares y leyes educativas brasileña y españolas promulgadas a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Asimismo, analiza el cuestionario respondido por dieciséis profesores que actúan en los últimos años de enseñanza fundamental y en la educación secundaria española.[7] Las conclusiones indican que el lugar de América Latina ha sido muy restringido en la legislación y que un trabajo más profundo en las aulas se ve dificultado.

Un tercer escrito elaborado por Santiago y Pagès (2017) -con la colaboración de Carvalho- tuvo como objeto de investigación las propuestas curriculares de Historia y Ciencias Sociales desde la segunda mitad del siglo XIX en Argentina, Brasil y España, hasta la actualidad, analizando los contenidos sobre Latinoamérica incluidos y, en particular, los que han permanecido inalterables en estas propuestas curriculares; sus semejanzas y sus diferencias y su rol en la resignificación de una enseñanza de Historia y Ciencias Sociales que estimule la formación de una identidad más global o regional y de una conciencia histórica y ciudadana. Desde el punto de vista metodológico, se utilizó la perspectiva comparativa. Como aportes principales del estudio, los autores indican que el lugar de Latinoamérica fue y es pequeño en las propuestas curriculares. En Argentina y en Brasil los contenidos siguen estando diluidos en temas que la plantean como contribución a una historia más amplia, retratando la historia nacional o la historia europea. Esta es también la lógica de las propuestas españolas que presentan Latinoamérica como un apéndice de su propia historia.

---

[5]. Leia Santiago realizó una estadía posdoctoral en la UAB con la dirección de Joan Pagès entre 2015 y 2016. María Paula González cursó su doctorado en la UAB entre 2002 y 2004 con la dirección de Joan Pagès. Fue becaria doctoral de la UAB entre 2006 y 2008. En 2014, realizó una breve estadía posdoctoral.

[6].De Brasil: Apolinário, Maria. R.(2007).*Projeto Araribá* História, 7º ano. São Paulo: Moderna. Boulos, Alfredo. J. (2012) *Sociedade & Cidadania*. História 7º ano. São Paulo: FTD. De España: González, Eva. M.V. Pabón, Carmen F. (2008). *Ciencias Sociales. Geografia e Historia*. Grado Medio. Sevilla: Editorial MD,S.L. Lopéz, Maria A. C.; Izquierdo, Santiago B. (2012). *Història – Secundària* 4º t ESO. España: Grup Promotor Santillana.

[7]En Brasil, los últimosañosde "ensino fundamental" está dirigido a estudiantes de 14-15 años mientras que en España, la secundaria obligatoria culmina con estudiantes de 15 y 16 años.

En conjunto, en estos textos -como en otros tantos-, Joan apunta la necesidad de continuar con el estudio de estos temas para fortalecer el análisis y producción de las políticas públicas, de las propuestas curriculares y leyes de educación, de los materiales didácticos y de los saberes y prácticas de los profesores. El propósito final es construir una enseñanza de la historia y ciencias sociales dirigida a la formación democrática de estudiantes, para que puedan utilizar los conocimientos históricos y sociales para interpretar y participar, como ciudadanos y ciudadanas críticas y con opinión propia, teniendo claro que el futuro les deparará muchos cambios, por ejemplo, una realidad cada vez más global, diversa y plural.

Además de la cuestión de la(s) identidad(es), Joan trabajó con una cuestión sensible y relevante para América latina: la(s) memoria(s). En efecto, Joan Pagès propuso revisar el vínculo entre historia, memoria y enseñanza de la historia e invitó a colegas europeos y latinoamericanos, propiciando diálogos, comparaciones y conexiones sobre esas cuestiones. Así, tuvieron lugar las IV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales realizadas en la UAB en 2007[8] que estuvieron dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje de la memoria histórica. Con investigadores invitados de diferentes países y la participación de profesores de primaria, secundaria y universidad se contrastaron perspectivas y valoraron los problemas, las posibilidades y las estrategias para la enseñanza de la memoria y la historia; se analizaron las finalidades de la enseñanza de la memoria en relación con la educación para la ciudadanía; y se dieron a conocer experiencias de aula.

Fruto de esas jornadas, se publicó un libro (Pagès y González, 2009) que recogía las ponencias presentadas por Charles Heimberg (Suiza), Ivo Mattozzi (Italia), Benoit Falaize (Francia), Silvia Finocchio (Argentina), Nelson Vásquez (Chile) y el propio Joan Pagès. Además, el libro incluyó un capítulo introductorio que revisaba algunas categorías teóricas sobre el tema (memoria y memorias, historia y memoria, memoria y olvido, memoria y testimonios, historia y memoria en la escuela, etc.) al tiempo que sintetizaba y hacía dialogar a los diferentes aportes compartidos en los capítulos.[9]

Esa publicación “polifónica” permitió, entre otras cosas, poner de manifiesto la pluralidad de sentidos y dimensiones ponderadas en diversos espacios en torno a la historia, la memoria y la enseñanza de la historia.

Mattozzi, analizaba el cambio conceptual asociado al paso de trabajos realizados desde la historia oral a las propuestas que hacen hincapié en la construcción de la memoria entre 1970 y 2007 en Italia. A partir de ello, propugnaba que el uso de las fuentes orales y los testimonios no debería restringirse a una reconstrucción más humana y atractiva del pasado al tiempo que la memoria como objeto escolar no debería ser separada de reconstrucciones más comprensivas y complejas propias de la historia.

Por su parte, Charles Heimberg analizaba la relación entre historia y memoria para señalar tanto sus diferencias como su necesaria interacción y para indicar que eso debería ser objeto de reflexión y aprendizaje escolar. Así, propuso una “pedagogía de la memoria” que entrecruzara los hechos del pasado, su interpretación y la crítica a su memoria (pensando desde en el contexto suizo donde persiste el mito de la neutralidad

[8]http://jornades.uab.cat/dcs/content/iv-jornades

[9]Ese capítulo introductorio (González y Pagès, 2009) fue publicado años después en la revista *Historia y Memoria,* de Colombia, continuando de esa forma el diálogo con Latinoamérica(González y Pagès, 2014)

e independencia de la Alemania nacional socialista durante la segunda guerra mundial).

Benoît Falaize, a su vez, también destacaba la relación entre historia y memoria en la enseñanza de la historia. Tomando el caso de la *Shoah*, punto insoslayable de la reflexión europea sobre la violencia del siglo XX, el autor puntualizaba cuáles son las dificultades y riegos de la enseñanza de este y otros temas controvertidos y socialmente vivos. A partir de su análisis, propuso algunas pistas didácticas para tratar esos temas sensibles en clase de historia basadas en la problematización, la rigurosidad conceptual y la relación de saberes -no solo historiográficos- necesarios para su tratamiento. La propuesta de fondo de Falaize era, retomando a Paul Ricoeur, fue pensar una “pedagogía justa de la historia”, que pudiera construir una historia crítica sin desestimar la fuerza social de la memoria.

Silvia Finocchio repasó cómo han cambiado los sentidos escolares de la historia y la memoria en Argentina, transformaciones que han significado pasar de “de aprender de memoria” a “enseñar para la memoria”. Para ello, la autora mostró cómo la memoria nacional abonó representaciones identitarias de un país “blanco” invisibilizando la pluralidad étnica al tiempo que señalaba cuáles eran los desafíos y dificultades en la transmisión de la historia reciente hacia 2007. En esa reflexión, Finocchio señaló la paradoja entre el acento puesto al tratamiento escolar de la última dictadura militar a Argentina (fundamental para el fortalecimiento de la democracia) y la desatención a la diversidad cultural (aspecto también central para una sociedad democrática)

Nelson Vásquez (en colaboración con Ricardo Iglesias) presentó una reflexión teórica y conceptual sobre la construcción de la memoria en Chile. Así señaló que en aquel país los estudiantes mostraban diversas “memorias en conflicto” en torno al gobierno de Salvador Allende, el golpe militar y la dictadura de Pinochet en términos de salvación, resistencia, reconciliación olvido. Finalmente, y ante la compleja historia de la memoria en Chile, se puntualizaban los problemas que se les presentaban a los profesores al abordar la historia reciente chilena.

Finalmente, Joan Pagès hacía un recorrido por algunos antecedentes en Cataluña y los cambios en torno al concepto de memoria en el ámbito académico y escolar. Allí, Joan destacaba dos cuestiones. Por un lado, de qué manera las propuestas educativas basadas en la historia oral permiten a los jóvenes ser protagonistas en la reconstrucción del pasado y en la construcción de conocimientos históricos. Por otro, los disímiles significados del concepto de memoria, las diferentes experiencias que ese concepto nombra y las diversas estrategias didácticas que conlleva, desafíos sobre los que Joan incluía una serie de sugerencias para trabajar con la memoria.

Visto desde la perspectiva asumida en este artículo, podemos señalar que este libro (y esas jornadas) también pusieron de manifiesto la incesante búsqueda de Joan por fortalecer un área de investigación. La selección de un tema socialmente vivo y relevante y una cuestión didáctica desafiante y sensible. Un conjunto de colegas debatiendo y presentando diversas perspectivas. Un libro que buscó compartir lo trabajado con un público más amplio, con otros investigadores y docentes. En fin, y una vez más, la investigación y las redes como propósito de largo aliento.

## A modo de cierre (y apertura)

Hacia 1997, Joan afirmaba: *"la investigación educativa ha dedicado poca atención a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales por lo que se conoce muy poco de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende ciencias sociales"* (Pagès, 1997ª, p. 210)

En 2018, podemos aseverar que el mismo Joan consiguió revertir aquello que lo inquietaba años atrás. En efecto, su trabajo en pos de la construcción de un área de investigación nos ha permitido saber más acerca de lo que ocurre en las aulas y, en consecuencia, fortalecerla formación docente y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Sin dudas, nos falta camino por recorrer, pero los pasos hasta aquí han sido decisivos.

Como dijimos al principio, al reconstruir la trayectoria de Joan Pagès, hemos invitado a revisar y reflexionar sobre un área de investigación. Y es que en cualquier área, la revisión de las preguntas planteadas y los diálogos establecidos resulta de importancia. Para aquellas (como la nuestra) que se han erigido hace relativamente poco tiempo en Latinoamérica como un espacio propio pero en el cruce de varias disciplinas, no solo resulta importante sino también conveniente puesto que, de la autorreflexión, pueden surgir nuevas preguntas y proyecciones.

El trabajo tenaz y decidido de Joan Pagès a lo largo de estos años conformando redes, potenciando diálogos y propiciando sinergias, nos alienta a seguir trabajando de manera crítica y colaborativa en la enseñanza de las ciencias sociales como área de investigación.

## Referencias bibliográficas


- **González, M. P. y Pagès, J.** (2009). Història, memòria i ensenyament de la història: conceptes, debats i perspectives. En Pagès, J; González, Mª P. (coords.) 2009. *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectivas europees illatinoamericanes* (pp. 11-32). Bellaterra. UniversitatAutònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- **González, M. P. y Pagès, J**. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria,* 9, 275-311
- **Henríquez, R y Pagès, J.** (2004). "La investigación en didáctica de la historia". *Educación XXI.* Facultad de Educación. Universidad Nacional a Distancia, 7, 63-83.
- **Pagès, J.** (1997a). "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales". En Benejam, P. y Pagès, J. (coords). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209-249) Barcelona: Horsori.
- **Pagès, J.** (1997b). "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86) Sevilla. Díada editora.
- **Pagès, J.** (2000). "El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS". Pagès, J; Estepa, J; Travé, G. (eds.): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 41-57). Huelva, España: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- **Pagès, J. y González, M. P.** (coords.). (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectivas europees i llatinoamericanes*. Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

- **Plá, S. y Pagès, J.** (comps.) (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.
- **Plá, S. y Pagès, J.** (2014). Una mirada regional a la investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. En Plá, S; Pagès, J. (coord.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp.13-38). México: Universidad Pedagógica Nacional/Bonilla Artigas Editores.
- **Santiago, L. A. y Pagès, J.** (2017). Leis, fala e comparação: a América Latina no contexto escolar brasileiro e espanhol. *RECEI. Revista Ensino Interdisciplinar*, 3 (9), 365-379. DOI: 10.21920/recei7201739365379.
- **Santiago, L. A.; Pagès, J. y Carvalho, M. A.** (2017). Latinoamérica: entre los currículos argentino, brasileiro y español. Martínez, R.; García-Moris, R.; García Ruiz, C. T. (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales.* Retos, preguntas y líneas de investigación (pp. 548-557). Córdoba, España: Universidad de Córdoba/Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- **Santiago, L. A. y Pagès Blanch, J.** (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y España. Un caso: América Latina. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales:* educar para la ciudadanía global (pp. 143-150). Palmas, España: Universidad de Las Palmas, AUPDCS, Entimema.
- **Santisteban, A.** (2018). Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales. En López T. E.; García Ruiz C. R.; Sánchez, A. M. *Buscando formas de enseñar: investigar para innovaren Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1093-1110). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

CAPÍTULO 22

# Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía

*Miguel Angel Jara*
*Antoni Santisteban*

## Introducción

Quienes hayan leído los capítulos precedentes de esta obra colectiva habrán advertido el pasado y el presente de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, la práctica, la formación, el currículo y demás temas/problemas que han convocado a Joan Pagès en la producción y reflexión epistemológica y metodológica en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En su vasta producción los desafíos de nuestro campo de conocimiento han estado siempre presentes. En este sentido, Joan Pagès ha sabido proponer cuáles eran los retos que se nos presentaban en cada momento para profundizar en la investigación y en la enseñanza del conocimiento social en la escuela (Pagès y Santisteban, 2014).

El futuro de nuestro campo es una construcción que se configura a partir de los problemas del presente en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales que se proponen en los curriculum, los textos escolares, las propuestas del profesorado, los planes de estudios en la formación inicial y, no menor, las políticas educativas. Como bien sostiene Joan Pagès, el futuro es el único tiempo que podemos construir y frente a problemas comunes a nivel global, quedan muchas cuestiones por abordar en nuestro campo, algunas urgentes.

Para establecer cuáles son los retos de futuro en nuestro campo, vamos a establecer diez grandes bloques temáticos o problemas, que no tienen la intención de ser exhaustivos, pero sí señalar lo que pensamos que serán las preocupaciones o las grandes metas de nuestra área en el porvenir, también a partir de aportaciones de Joan Pagès, para la investigación, la enseñanza y la formación del profesorado de ciencias sociales, historia y geografía.

1. Repensar por qué enseñamos ciencias sociales.
2. Re-humanizar la enseñanza y educar para la justicia social.
3. Educar para la ciudadanía democrática global.
4. Enseñar ciencias sociales a partir de cuestiones socialmente vivas.
5. Formar el pensamiento social.
6. Visibilizar a personas, identidades y grupos sociales invisibles.
7. Investigar el papel de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales.
8. Construir relatos para la diversidad y la convivencia pacífica.
9. Enseñar a participar y educar para el futuro.
10. Formar al profesorado como intelectuales críticos.

## 1. Repensar por qué enseñamos ciencias sociales

Joan Pagès ha dedicado gran parte de su obra a insistir en la importancia de la reflexión sobre la pregunta: ¿por qué enseñamos historia y geografía y ciencias sociales? y la cuestión de las finalidades[1] sigue siendo un reto para nuestro profesorado (Pagès, 1994a; Valencia, 2014; Villalón, 2014; Abellán, 2015; Jara, Salto y Ertola, 2016), ya que si no hemos reflexionado sobre los propósitos de la enseñanza, entonces: ¿cómo justificaremos la selección de los contenidos?, ¿cómo pensaremos la metodología?, ¿qué priorizaremos para evaluar? Las finalidades condicionan todo el currículo y deberían ser el punto inicial de toda práctica educativa. Cuando el para qué o porqué enseñar ciencias sociales es claro, se toman mejores decisiones.

Unos determinados valores comportan unas u otras metas educativas. El profesorado debe pensar qué ciudadanía quiere ayudar a educar, para qué sociedad o mundo donde vivir. Como maestras y maestros podemos tomar decisiones, lo cual implica asumir esta responsabilidad (Evans, 2004, 2006, 2011), podemos decidir fomentar la reproducción social en la escuela o formar personas autónomas y críticas, es decir, socializar o contrasocializar. Y podemos hacerlo con transparencia y sin adoctrinamiento, frente a otras opciones que anuncian neutralidad u objetividad, aunque después descubrimos un currículum oculto con un claro componente ideológico.

En necesario tratar temas como la influencia del nacionalismo o la religión en la enseñanza de las ciencias sociales. Es necesario identificar las tradiciones y las tendencias en cuanto a los fines para tomar decisiones bien argumentadas sobre los fines desde una perspectiva cultural, científica, intelectual, práctica, personal y política (Santisteban, 2011). Y es preciso desenmascarar las intenciones del Estado en cuanto a las finalidades de la enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales, para saber qué ciudadanía defiende o le interesa y qué ciudadanía rechaza o ignora. Como bien es sabido no hay neutralidad en las políticas educativas que se promueven a través de las normativas, el currículo o los materiales que emanan de los ministerios de educación, estar atento a ello presupone realizar un ejercicio que posibilite identificar las finalidades que promueve y tomar decisiones.

El conocimiento de lo social debe ser un aprendizaje para la vida, así lo concibe Dewey y Freire, no podemos separar el mundo real del estudiante del mundo escolar. La escuela es la vida y la vida es la escuela. La escuela está en un mundo desigual y el mundo desigual se reproduce en la escuela. Formar el pensamiento histórico, geográfico y social crítico quiere decir enseñar a pensar en quiénes somos, en nuestro tiempo y en nuestro espacio, en el mundo y en sus problemas (Jara, 2017; Tosar, Santisteban y Pagès, 2018).

La enseñanza de las ciencias sociales debe servir para tomar consciencia de que somos seres humanos, para adquirir una conciencia ciudadana y convivir para construir más y mejor democracia. Para desarrollar una conciencia histórica, para interpretar el presente a partir del pasado y construir el futuro, es importante ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo y problematizador de la dinámica de la realidad social. Se trata de ofrecer buenas gafas para leer y desnaturalizar lo injusto. Los niños y niñas y los jóvenes deben ser protagonistas de las decisiones sobre el porvenir, y, por qué no, la enseñanza de las ciencias sociales debe ayudarlos a ser más felices.

[1] El desarrollo histórico de las finalidades, desde el pensamiento de Joan Pagés, puede profundizarse en el primer capítulo de este libro.

## 2. Re-humanizar la enseñanza y educar para la justicia social

La enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI debe tener como propósito irrenunciable re-humanizar su conocimiento (Massip y Pagès, 2016). Los y las protagonistas de la historia o de las ciencias sociales no son los países o las regiones o las guerras o el patrimonio, como una especie de cuasipersonajes (Ricoeur, 1995), sino que el protagonismo debe ser de las personas. Cuando se enseña que Francia ganó una guerra o que España sufrió una crisis o que una corriente artística surgió con fuerza, ¿quiénes son los y las protagonistas de los hechos y de los cambios sociales?, ¿cómo afecta a cada grupo social?, ¿cómo puede la juventud identificarse con los protagonistas del pasado o del presente? (Pinochet y Pagès, 2016).

La humanización de la enseñanza de las ciencias sociales es una empresa urgente. Hemos de trabajar para aumentar la igualdad y la equidad social. La perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales debe traducirse en una educación para la justicia social. La investigación desde la perspectiva de la justicia social, parte de los mismos supuestos que la teoría crítica, pero profundiza en la necesidad de compromiso y acción social (Santisteban, 2017).

Re-humanizar la enseñanza y educar para la justicia social implica, además, construir memorias de justicia para las nuevas generaciones; decodificando las tramas de nuestra historia reciente/presente que se presenta controversial, dilemática, candente y conflictiva (Jara, 2012; Funes y Jara, 2017).

Son muchos los autores y las autoras que han reinterpretado la teoría crítica desde la idea de justicia social (Gewirtz, 1998; Bickmore, 2008; Fraser, 2009; Bogotch & Shields, 2013; Sant, et al, 2017). Se trata de concretar cada vez más la idea de una ciudadanía crítica democrática que interviene en su sociedad para transformarla (McCrary y Ross, 2016). Este objetivo requiere un estudio de la sociedad que ponga el acento en las desigualdades y las injusticias sociales como problemas a plantear en las clases de geografía e historia (Ross y Vinson, 2006).

Pagès ha señalado en varios de sus trabajos, no solamente la necesidad de educar para la justicia social, sino la necesidad de que la juventud conozca sus derechos y sus deberes, ya que la justicia social no se consigue por caridad, sino por justicia, porque se reivindica como un derecho inseparable de la propia naturaleza de los sistemas democráticos (Pagès y Oller, 2015).

## 3. Educar para la ciudadanía democrática global

La gran finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido, es y será la educación para la ciudadanía. No tiene sentido enseñar historia y geografía si no es para formar personas que participen en su sociedad, sean capaces de interpretar las informaciones con sentido crítico, autónomas para enfrentarse a los problemas de su mundo, al mismo tiempo que trabajan para producir cambios sociales, la mejora de las condiciones de vida de la gente, de la convivencia, etc. (Pagès, 2005, 2007a, 2012a).

Por otro lado, el concepto de ciudadanía se ha visto limitado en demasiadas ocasiones a la ciudadanía local, nacional o continental, cuando en realidad, en un mundo globalizado e interdependiente, desde una nueva perspectiva humanista, la educación para la

ciudadanía debe contemplar una educación para la ciudadanía global, democrática y crítica (Davies, Evans & Reid, 2005; Oxley & Morris, 2013; Shultz, 2007).

Hemos de abordar el estudio del ser humano más allá de las nacionalidades o estados, de las fronteras, religiones, etnias o culturas (Pagès, 2016). Por ejemplo, al enseñar historia no podemos limitar las escalas de análisis, sino contemplar la posibilidad de una historia global, compuesta por un mosaico de historias interdependientes (Santisteban, Pagès y Bravo, 2017). Hemos de revisar el concepto de educación para la ciudadanía y adecuarlo al mundo del siglo XXI. Cabe preguntarse qué implica esta perspectiva en el tratamiento de problemas sociales y qué contenidos deben enseñarse desde la educación para una ciudadanía global.

## 4. Enseñar ciencias sociales a partir de cuestiones socialmente vivas

Problemas sociales relevantes fue la terminología que se extendió en nuestro entorno (Batllori y Pagès, 1993; Benejam, 1997), a partir de las aportaciones de los "social studies" desde la teoría crítica, en especial de la obra de Evans y Saxe (1996) titulada "*Handbook on Teaching Social Issues*", aunque los autores utilizarán también el concepto "controversial issues" o temas controvertidos en ciencias sociales (Hess, 2008). El término cuestiones socialmente vivas aparece más recientemente en el contexto francófono y, aunque presenta algunas diferencias de matiz, también tiene raíces en la teoría crítica (Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011). Estas perspectivas defienden que el currículum de ciencias sociales debe confeccionarse a partir de temas latentes o candentes, problemas sociales que nos afectan y que tienen raíces históricas y se interpretan desde diferentes escalas y desde distintos lenguajes de las ciencias sociales: político, económico, sociológico, etc.

Este es el reto y es el futuro, ya que solo a través del trabajo con problemas históricos, geográficos y sociales se desarrolla la competencia social y ciudadana, de la misma manera que para el desarrollo de la competencia matemática se necesita resolver problemas matemáticos. Joan Pagès ha defendido siempre esta perspectiva y ha propuesto temáticas controvertidas muy diversas, como el esclavismo (Pagès, 1976), la inmigración (Pagès 1979), los conflictos a lo largo del tiempo (Pagès, 1997a), los republicanos en los campos de concentración nazi después de la Segunda guerra mundial (Casas y Pagès, 2005), la crisis económica (González y Pagès, 2010; Olmos, González y Pagès, 2017), entre otras muchas cuestiones socialmente vivas.

Hemos de trabajar a partir de una perspectiva interdisciplinar de las ciencias sociales, cuestionando qué puede aportar cada una de las disciplinas a la solución de los problemas de nuestro mundo, así como a la formación de la ciudadanía. Según Evans (2011), sabemos que cuando se imponen las perspectivas disciplinares y se centra la enseñanza de las ciencias sociales en las disciplinas, entonces se presta poca atención a las cuestiones críticas económicas y sociales o a los problemas reales del mundo actual, aquellos que más interesan y preocupan a las personas. Para Renner (2009) el profesorado debe tener "coraje" para enfrentarse y enfrentar a su estudiantado a los problemas de la realidad social que están presentes en su contexto de alguna manera.

## 5. Formar el pensamiento social

Para Joan Pagès el pensamiento social es una mirada que interpreta el presente con la intención de comprenderlo y cambiarlo. El pensamiento social es entonces crítico por

naturaleza, como la mirada del pintor contemporáneo, Picasso reinterpretando Las Meninas en un nuevo siglo. Y el pensamiento social es, de manera inevitable, creativo, ya que la divergencia forma parte de la solución de los problemas sociales, de la búsqueda de alternativas, de regirar la realidad hasta trastocar lo que parece inamovible, lo que algunos autores han denominado "la disrupción de lo común" (Lewison et al., 2002; Tosar, 2017).

El esfuerzo que representa, para el estudiantado, aprender a pensar sobre la propia realidad, su presente, su pasado, encuentra sentido cuando demuestra su utilidad y se percata de que ha cambiado su conocimiento del mundo (Newman, 1991). Según Pagès (1997b) el pensamiento social debe facilitar: *"el desarrollo y la práctica de una consciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad, que comportan socialmente la cooperación, la participación y la tolerancia"* (p. 164).

Para Tulchin (1987) aprender a pensar socialmente significa que la persona debe estar predispuesta a revisar sus creencias y sus actitudes actuales y a considerar otros puntos de vista. Por eso, es tan importante conectar la escuela y la vida, pensar sobre lo que nos sucede en nuestra cotidianidad, a partir de los problemas que nos preocupan, pensar cómo nos pensamos. Es necesario considerar a los niños, las niñas y a los jóvenes personas con plenos derechos y deberes, como parte de la ciudadanía, que es usuaria de servicios públicos y privados, que tiene influencia sobre los productos que se consumen, que utiliza medios de transporte, que tiene opinión sobre lo que sucede a su alrededor... (Fien, 1993).

En nuestras clases de historia, de geografía, de historia del arte, de economía, de política, etc., pero también en nuestras aulas universitarias de formación del profesorado de ciencias sociales, hemos de enseñar a pensar críticamente a nuestro estudiantado, este es el legado más importante que podemos dejar a nuestra infancia y a nuestra juventud, y a nuestro profesorado, enseñarlos a pensar y enseñarlos a enseñar a pensar, de manera crítica y creativa, para valorar los problemas sociales y ser capaces de proponer alternativas o soluciones.

## 6. Visibilizar a personas, identidades y grupos sociales invisibles

Los protagonistas de la enseñanza de las ciencias sociales son o deberían ser las personas, pero no solo los poderosos, los grandes hombres, los políticos, los militares o grandes artistas, sino que los protagonistas son todas las personas, también las niñas, las mujeres, los ancianos, los enfermos, los indígenas, los esclavos o las minorías étnicas, sea cual fuera su origen, cultura u orientación sexual (Villalón y Pagès, 2013, 2015; Pinochet y Pagès, 2016). Todas estas personas, identidades y grupos sociales han sido invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales. El cambio es necesario y urgente, ya que su ausencia en el currículo es insostenible y vergonzosa (Santisteban, 2015).

El relato histórico o social no incluye a la mayor parte de la población, que acaban siendo excluidos de la sociedad y, por lo tanto, también sufren la exclusión de la enseñanza de las ciencias sociales. Los excluidos lo son por motivos económicos, laborales, educativos, culturales, socio-sanitarios, por la vivienda, por falta de redes sociales o por la incapacidad o posibilidad de participación en la vida política democrática. Educar para la inclusión social también es hacer visibles a los y las invisibles en la enseñanza.

Se invisibiliza no solo a personas o grupos, sino también identidades que definen el todo o una parte del ser humano. Por este motivo es necesario reivindicar las diferentes identidades que definen a una persona, que no son excluyentes y que muestran la auténtica complejidad humana (Schwartz, Luyckx, Vignoles, 2011). Nadie puede limitar su persona a una sola identidad, nadie piensa de manera totalmente homogénea, nadie se puede definir a partir de una sola cultura o una sola religión o de la pertenencia a una nación. Las personas podemos ser a la vez mujeres, alemanas, obreras, jóvenes, musulmanas, entre otros atributos de nuestra identidad. Por este motivo, la enseñanza de las ciencias sociales debe contemplar el estudio de las identidades, para evitar la exclusión de los otros o de las otras del currículo.

## 7. Investigar el papel de las emociones en el aprendizaje de las ciencias sociales

Cuando el profesorado enseña o cuando el estudiantado aprende ciencias sociales las emociones juegan un papel importante, ya que el profesorado las pone en juego para provocar una cierta predisposición y unos ciertos sentimientos en el estudiantado. En la enseñanza de la geografía el papel de las emociones aparece en el estudio del lugar donde vivimos, del territorio que se asocia a la identidad, del paisaje que se ha convertido en recuerdos de nuestra infancia o juventud.

Cuando enseñamos historia las emociones pueden aparecer vinculadas al pasado personal o a los relatos familiares, otras veces asociadas a los sentimientos nacionalistas o de identificación con un determinado colectivo étnico, cultural, religioso o de estrato social. La enseñanza de la historia a través de las canciones o del teatro es también una forma de utilizar las emociones para mejorar los aprendizajes, a través de un relato que alude a determinados sentimientos identitarios, reivindicativos o afectivos en relación con los y las protagonistas.

Joan Pagès propone trabajar con las emociones en la enseñanza de la geografía, de la historia y de las ciencias sociales, sin negar su papel en los aprendizajes, pero contraponiendo el juicio razón a los sentimientos no argumentados. Su trabajo ha dado como fruto la indagación en el papel de la música (Martínez Zapata y Pagès, 2017), del teatro histórico (Latapí, 2018) o del arte en la interpretación del conflicto (Ríos, 2017), entre otros temas.

## 8. Construir relatos para la diversidad y la convivencia pacífica

No podemos olvidar la propuesta de Delors (1997) y recordar que la educación encierra un tesoro, el mayor tesoro que podemos ofrecer a los niños y niñas, a los jóvenes, para asegurarles un futuro, donde la pluralidad de ideas y la diversidad cultural sean posibles. Sigue siendo una utopía en la mayoría de países del mundo que la educación contemple el saber, el saber hacer y el saber vivir juntos, en definitiva, una educación global que ayude a las personas a aprender a ser. Este ha sido también el horizonte de Joan Pagès. Uno de sus primeros trabajos ya abordaba la educación cívica como educación democrática crítica (Pujol y Pagès et al., 1981). Y sus aportaciones han seguido proponiendo una educación multicultural y para la paz (Pagès, 2005).

Una aportación del grupo GREDICS en la actualidad continua siendo trabajar en la construcción de contrarelatos del odio, es decir, proponer narraciones alternativas a los múltiples y numerosos discursos del odio que encontramos hoy día en los medios de comunicación, especialmente en las redes sociales, donde se fomenta el anonimato y la

impunidad ante cualquier tipo de juicio de valor, aunque no tenga fundamento (Santisteban, 2018).

El discurso del odio debe ser una de las grandes preocupaciones en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que es un síntoma de intolerancia y xenofobia. El Consejo de Europa (2017) propone realizar contrarelatos del odio, para luchar contra la desconfianza o la negación de la empatía. El contrarelatos ha de ser una deconstrucción del discurso del odio, una narración divergente que demuestre sus contradicciones, a partir de los postulados de los derechos humanos. Los relatos del odio acostumbran a ser textos simples, fáciles de entender y con una respuesta clara a los conflictos sociales que preocupan a las personas, aunque expongan argumentos manipulados.

## 9. Enseñar a participar y educar para el futuro

¿La enseñanza de las ciencias sociales ayuda a producir cambios sociales? ¿Los estudios sociales ayudan a construir un futuro mejor? Esta son las preguntas que debemos hacernos para saber si nuestras enseñanzas son competenciales, significativas o funcionales. Si el conocimiento social no se aplica a la realidad que vivimos ¿para qué sirve? Si no ayuda a mejorar la vida de las personas ¿qué sentido tienen los estudios sociales? Por estas razones sabemos que la enseñanza de las ciencias sociales debe servir para interpretar el mundo y formar un pensamiento social, pero, fundamentalmente, deben ser herramientas para la acción social. Y no nos referimos a una participación simulada, sino a una acción social (Pagès, 2012).

La participación debe fundamentarse en el conocimiento profundo de los problemas sociales, económicos o políticos (Pagès, 2002), de su raíz histórica, de la comprensión del presente y de la prospectiva, este es el sentido del desarrollo de la conciencia histórica, relacionar pasado, presente y futuro. Hemos de comprender que somos seres temporales y que nuestra experiencia se orienta siempre al futuro, como no puede ser de otra manera.

Educar para el futuro es educar para la ciudadanía o para la democracia, es una educación política para la esperanza, es enseñar a solucionar problemas, a tomar decisiones, a pensar alternativas a la realidad, es imaginar cambios sociales y, al mismo tiempo, valorar el esfuerzo personal y colectivo, la responsabilidad o el compromiso que debemos adquirir para conseguirlos (Pagès, 2007b; Santisteban y Anguera, 2014).

## 10. Formar al profesorado como intelectuales críticos

Cuando pensamos en el profesorado como intelectuales estamos reivindicando a los maestros y maestras que son capaces de tomar decisiones argumentadas sobre pará qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar y qué y cómo evaluar los conocimientos sociales (Giroux, 1991). Es la apuesta de Dewey y de Freire. Este último reivindica en los maestros y maestras y en sus estudiantes una conciencia crítica. La formación en didáctica es imprescindible para conseguir estos objetivos, por ello hay que formar para pensar didácticamente la historia y las ciencias sociales (Jara, 2017).

Es evidente que la idea de formar a docentes libres para elegir y adaptar el currículo a su estudiantado, no parece que sea la tendencia mundial, algo que se refleja en los estándares unificadores o los objetivos terminales de los currículos, la obsesión por los objetivos, las evaluaciones nacionales e internacionales, el uso y, sobretodo, el abuso de

las taxonomías, la confusión a evaluar el aprendizaje del conocimiento social como algo lineal o con una absurda lógica aritmética, la ofuscación de los Estados por controlar al profesorado, la desconfianza en los docentes y, especialmente en historia, geografía y ciencias sociales, el control ideológico de los contenidos escolares.

El profesorado tiene mucho que decir sobre la enseñanza de las ciencias sociales, tiene un conocimiento práctico de un valor incalculable, que es de gran utilidad para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar (Pagès, 1993). Su investigación es imprescindible para modificar las prácticas de enseñanza y hacer posible un cambio curricular de verdad. De este conocimiento es del que hemos de partir para producir innovaciones en la escuela.

El profesorado en activo responde a diferentes modelos (Pagès, 1994b), influenciado en buena medida por su formación inicial, por sus experiencias como estudiante, por los modelos vividos, por la relación que establece con su estudiantado actual, según como incorpore a sus clases el contexto donde enseña, según se implique en el medio y, por último, según la reflexión que haya hecho alrededor del conocimiento social, sobre su naturaleza y su especificidad.

En todo caso, desde la didáctica de las ciencias sociales, la investigación sobre la formación inicial de nuestro profesorado de todas las etapas educativas, debe ser un objetivo prioritario (Pagès, 1997c). Hemos de saber qué y cómo se enseña en las aulas universitarias, cuando se enseña a enseñar ciencias sociales, qué tipo de relación teoría/práctica se desarrolla. Hemos de conocer la influencia real de lo que enseñamos (Jara, 2012). Debemos mejorar el modelo que ofrecemos de enseñanza y de aprendizaje en nuestras clases, partir de problemas y formar el pensamiento dialógico.

## Post scriptum

En uno de sus artículos Joan Pagès (1999) se pregunta si sobrevivirá la enseñanza de la historia y las ciencias sociales al siglo XX. Ahora sabemos que sí. Pero estamos en el siglo XXI y la pregunta sigue siendo pertinente: ¿Tiene sentido que la enseñanza de las ciencias sociales sobreviva en el siglo XXI? ¿Qué enseñanza de las ciencias sociales puede o debe sobrevivir? ¿Qué profesores o profesoras de historia y geografía sobrevivirán? ¿Por qué puede desaparecer la historia? ¿Qué conocimientos históricos o sociales, qué métodos, que maestros/as, que escuelas sobrevivirán en el siglo XXI?

Las preguntas anteriores pueden recordar la idea de Fukuyama (1992) sobre el fin de la historia. Y podemos responder con ideas parecidas a las que expuso en su momento Fontana (1992). La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tendrá sentido si ayuda a formar personas democráticas y libres, si ayuda a resolver problemas sociales, si se inscribe en una educación para la justicia social, si se enseña desde el diálogo, la cooperación y se concibe como un proyecto social. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales tendrá sentido mientras los derechos humanos sean una utopía, mientras la ciudadanía no sea crítica con los medios, mientras haya refugiados y refugiadas, guerras, pobreza, exclusión social... La enseñanza de las ciencias sociales tendrá sentido siempre.

## Referencias bibliográficas


- **Abellán, J.** (2015). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Batllori, R.; Pagès, J.** (1993). El diseño curricular en ciencias sociales. Estado de la cuestión. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* (AUPDCS), 1, pp. 9-38.
- **Benejam, P.** (1997). Las finalidades de la educación social. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp.33-51). Barcelona, ICE- Universidad de Barcelona/ Horsori.
- **Bickmore, K.** (2008). Social justice and the social studies. Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, (pp.155-171). New York: Routjedge.
- **Bogotch, I. & Shields, C.M**. (eds.) (2013). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. New York: Springer.
- **Casas, M.; Pagès, J.** (2005). *Conservem la memòria històrica dels republicans. La vida i la mort als camps de concentració nazis*. Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.
- **Davies, I., Evans, M., & Reid, A.** (2005). Globalising citizenship education? A critique of "global education"and "citizenship education". British Journal of Educational Studies, 53 (1), pp., 66-89.
- **Delors, J.** (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París: UNESCO.
- **Evans, R.W. & Saxe, D.W.** (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- **Evans, R.W.** (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- **Evans, R.W.** (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, *70*, 321-325.
- **Evans, R.W.** (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- **Fontana, J.** (1992). *La historia después del fin de la historia.* Barcelona: Crítica.
- **Fraser, N.** (2009). Social justice in the age of identity politics. In Henderson, G. & Waterstone, M. (eds.), *Geographic Thought: A Praxis Perspective* (pp. 72-89). New York, NY: Routledge.
- **Fukuyama, F.** (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- **Funes, A. G. y Jara, M. A.** (2017). El pasado reciente en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En: Plá, S. y Rodríguez Ávila, S. (Coords.). *Saberes sociales para la justicia: educación y escuela en América Latina*. Ed. La carreta, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia. (pp. 45 - 70)
- **Gewirtz, S.** (1998). Conceptualizing Social Justice in Education: mapping the territory. *Journal of Educational Policy, 13(4),* 469-484.
- **Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- **Hess, D. E.** (2008). Controversial issues and democratic discourse. Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.124-136). Routledge, New York/London.
- **Jara, M. A.** (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 15-29.
- **Jara, M. A.** (2017). Formar para desarrollar el pensamiento didáctico de la historia. En Salto, V. (Comp.). *Prácticas docentes de la enseñanza de la historia: Narrativas de experiencias*. Cipolletti: UNCo.

- **Jara, M. A.; Salto, V. y Értola, F.** (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/as estudiantes del profesorado. En: Clio & Asociados, N° 23. Santa Fe. (pp. 69-78)
- **Latapí, P.** (2018). El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México. *Historia y Memoria*, 17, pp. 185-217.
- **Legardez, A.** (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio* nº 3, pp. 245-253.
- **Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K.** (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, pp. 382–292.
- **Martínez Zapata, I. A.; Pagès, J.** (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 24, pp. 83-99.
- **Massip Sabater, M., Pagès Blanch, J.** (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas /AUPDCS.
- **McCrary, N.E. & Ross, E.W.** (Eds.). (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- **Olmos, R., González, N. y Pagès, J.** (2017). Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 51-70.
- **Oxley, L. & Morris, P.** (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions.*British Journal of Educational Studies*, 61(3), pp. 301–325.
- **Pagès, J.** (1976). Les societats esclavistes. *Perspectiva Escolar*, 5, pp. 35-39.
- **Pagès, J.** (1979). La immigració a l´escola. *Perspectiva Escolar*, 40, pp. 32-35.
- **Pagès, J.** (1993). El disseny, el desenvolupament del currículum i el pensament del professor: el cas de l´experimentació del currículum de Ciències Socials del cicle superior d´EGB a Catalunya. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Pagès, J.** (1994a). Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a finals del segle XX? Anàlisi del currículum de primària i secundària de la Generalitat". *Perspectiva Escolar*, 182, pp. 9-20.
- **Pagès, J.** (1994b). La didáctica de las ciencias sociales, el currículo y la formación del profesorado. *Signos*, 13, pp. 38-51.
- **Pagès, J.** (1997a). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). Benejam, P.; Pagès, J. (coord.). *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.
- **Pagès, J.** (1997b). La formación del pensamiento social. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp.151-168). Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona / Horsori.
- **Pagès, J.** (1997c). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. AUPDCS (ed.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- **Pagès, J.** (1999). ¿Sobrevivirá la enseñanza de la historia al siglo XX? *Historiar*, 2, 174-187.
- **Pagès, J**. (2002). Preguntas y problemas del currículo de ciencias sociales en la Enseñanza Obligatoria. Preparación para la acción. Benejam, P. (coord.): *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. Santillana.
- **Pagès, J.** (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-55.
- **Pagès, J.** (2007a). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 205-214.

- **Pagès, J.** (2007b). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. Ávila, R. M., López, R. y Fernández, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza -aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: AUPDCS.
- **Pagès, J.** (2012a). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. Plá, S.; Rodríguez, X.; Gómez, V. (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-66). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- **Pagès, J.** (2012b). Enseñar a enseñar a participar. De Alba, N.; García Pérez, F.; Santisteban, A. (coords.). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (pp.199-210). Sevilla: Díada/AUPDCS. Vol. 2.
- **Pagès, J.** (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. García Ruiz, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp.713-730). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas/ AUPDCS.
- **Pagès, J. y González, N.** (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, pp. 52-56.
- **Pagès, J. y Oller, M.** (2015). Enseñar la justicia. Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 269-277). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- **Pagès, J. y Pujol, R. M. et al.** (1984). La Educación Cívica en la Escuela. Barcelona: Paidós (versión original en catalán de 1981).
- **Pagès, J. y Santisteban, A.** (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (1994). *Democràcia i participació*. Vic: EUMO. Senderi. Quaderns d´Educació Etica, 12.
- **Pagès, J.; Santisteban, A.** (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- **Pinochet, S. y Pagès, J.** (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la Historia. *Práxis Educativa*, Vol. 11, núm. 2, pp. 374-393.
- **Ricoeur, P.** (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- **Ríos, S. M.** (2017). Imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Ross, E.W., & Vinson, K.D.** (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. Allen, R.L., Pruyn, M. & Rossatto, C.A. (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- **Sant, E.; Lewis, S.; Delgado, S. Ross, W.** (2017). Justice and global citizenship education. Davies, I., Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (eds.). *Palgrave handbook of global citizenship and educatio*n. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).
- **Santisteban, A.** (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Santisteban, A.; Pagès, J. (coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación* Primaria (pp.43-64). Madrid: Síntesis.
- **Santisteban, A.** (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. Martínez Medina, R.; García-Morís, R.; García Ruiz, C.R. (eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdova: AUPDCS/Universidad de Córdova.

- **Santisteban, A.** (coord.) (2018). El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. López Torres, E, García Ruíz, C.R. y Sánchez Agustí, M. (eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.423-434). Valladolid: Ediciones de la Universidad de Valladolid.
- **Santisteban, A.; Anguera, C.** (2014). *Education for the Future*: estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las ciencias sociales. Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/AUPDCS. Vol. 1, pp. 659-667.
- **Santisteban, A.; Pagès, J.; Bravo, L.** (2018). History Education and Global Citizenship Education**.** Davies, I., Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (eds.). *Palgrave handbook of global citizenship and educatio*n (pp. 457-472). London: Palgrave Macmillan.
- **Schwartz, S.J.; Luyckx, K.; Vignoles, V.** (ed.) (2011). *Handbook of Identity Theory and Research,* Vol.1, *Structures and Processes,* Nueva York: Springer.
- **Shultz, L.** (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. The Alberta Journal of Educational Research, 53(3), pp. 248–258.
- **Tosar, B.** (2017). Cartes a una nena refugiada. Ensenyar ciències socials per llegar i escriure el món. *Perspectiva Escolar*, 395, pp. 21-25.
- **Tosar, B.; Santisteban, A. y Pagès, J.** (eds.) (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Barcelona: GREDICS/UAB. En premsa.
- **Valencia, L.** (2014). Aprender a ser profesor y profesora de Historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Villalón, G.** (2014). Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación Primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- **Villalón, G.; Pagès, J.** (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119- 136.
- **Villalón, G.; Pagès, J.** (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de Historia de Chile. *Diálogo Andino*, 47, 27-36.

Council of Europe (2017). *We Can! Taking Action against Hate Speech through Counter Alternative Narratives*. No Hate Speech Movement. Council of Europe: European Youth Centre Strasbourg.

**Agnès Boixader i Corominas** (España). Licenciada en Filosofía y Letras (Sección historia Contemporánea) (UAB, 1975). Maestra de Catalán (UPC, 1982). Doctora en Didáctica de les Ciencias Sociales (UAB, 2004). Ha ejercido docencia en escuela privada concertada (Escola Pia de Granollers) desde 1978-79 a 2016-2017 Impartiendo clases de Historia en el Bachillerato, Ética o Ciencias Sociales. Desde el curso, 2006-07 al 2012-2013 ha sido profesora asociada del Departamento de Didáctica de les Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Participó en proyectos de investigación ARIE y ha sido miembro de Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS). Actualmente es miembro del Consell Assessor de Can Jonch, Centre de Cultura per la Pau de Granollers. También de de *Rella-Gr, Associació de mestres i professorat jubilat* que impulsa un proyecto de voluntariado educativo. Maestra por vocación. Jubilada desde el 1 de julio de 2017. Ha publicado diversos artículo y capítulos en revistas y libros de la especialidad. Uno de los último es Boixader, A (2018) "Tres unces d'educació", columna setmanal en el diari regional *El 9 Nou*. Començada en el mes de gener aquesta columna pretén parlar de temàtiques educatives, des de qüestions del dia a dia fins a qüestions de més de fons, models educatius o transmissió de valors. Els tres títols primers i els tres últims són aquests: *L'educació ens fa ser el que som, Naixem despullats, Abraçar, bressolar i acollir (...) Fer un repàs, Paraules i símbols, Descansar*. La columna es pot consultar a http://el9nou.cat/autor/Agnes.Boixader/. Boixader, A (2017) "Joves, política i formes de governar-nos" *Perspectiva escolar* Núm. 395: pp. 41-49. Barcelona: Rosa Sensat.

**Alicia Graciela Funes** (Argentina). Profesora en Historia, especialista y magister en Didáctica y Doctora en Ciencias de la Educación. En la Universidad Nacional del Comahue, fue profesora Titular Regular del Área Didáctica de las Ciencias Sociales y es directora de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Realiza investigación educativa en temáticas referidas a la formación docente en ciencias sociales, prácticas de la enseñanza de la historia reciente y en cultura digital en los diversos niveles educativos. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y capítulos de libros en las temáticas de la investigación. Autora y compiladora de diversos libros vinculados al área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. Miembro activa de APEHUN Argentina (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) y de la RIIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales).

**Antoni Santisteban** (España) es profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona y director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Fue presidente de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales entre 2010 y 2014. Ha escrito más de 180 artículos, capítulos de libro y libros, y ha realizado numerosas conferencias y ponencias en eventos y en másteres y doctorados de diferentes países. Es evaluador para diversas agencias universitarias de calidad y forma parte de numerosos comités de revistas internacionales. Ha sido investigador principal de diferentes proyectos de investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana, la formación del pensamiento social y la literacidad crítica, el tiempo histórico y la conciencia histórica, la formación del profesorado y la elaboración de propuestas y materiales educativos.

**Augusta Valle Taiman** (Perú). Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesora tiempo completo del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y coordinadora de la especialidad de educación secundaria de la Facultad de Educación. Docente responsable del proyecto de responsabilidad social universitaria Historia para Maestros. Ha realizado diversas investigaciones en el campo de la didáctica de las

ciencias sociales, especialmente relacionadas a la enseñanza de la historia y ha publicado diversos artículos en revistas académicas y de difusión de la enseñanza de la historia.

**Breogán Tosar Bacarizo** (España). Es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona y maestro de primaria en una escuela pública. Miembro del grupo de investigación GREDICS, y ha ganado el premio extraordinario de doctorado por sus tesis sobre literacidad crítica. Tosar tiene amplia experiencia docente en países como España, Estados Unidos de América, Canadá, Suecia y Polonia. Cuenta con varias publicaciones en libros y revistas de la especialidad.

**Caroline Pacievitch** (Brasil). Es profesora de Historia, doctora en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp). Actúa en el Área de Enseñanza de Historia de la Faculdad de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) y es actual coordinadora del núcleo UFRGS del Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Ha publicado, entre otros, el libro "Responsabilidade Docente: utopias de professores de História" (Editora Appris, 2014) y el artículo "História, consciência histórica e utopia em J. Rüsen e A. Heller" en la Revista História & Perspectivas (2018).

**Delfín Ortega Sánchez** (España). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Doctor en Historia de América por la Universidad de Extremadura. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos. Entre sus intereses en la investigación se encuentran la literacidad crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial del profesorado. Resultados de estas líneas de investigación son las publicaciones «Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales» (*Contextos Educativos. Revista de Educación*), «Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de Magisterio de Educación Primaria» (*Investigación en la Escuela*), y «Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria» (*REIDICS*), todas ellas realizadas en coautoría con el Dr. Joan Pagès.

**Edda Sant Obiols** (España). Es Senior Lecturer en la Manchester Metropolitan University. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona y miembro de GREDICS. Sus investigaciones se centran en la educación para la ciudadanía, la educación política y la educación democrática. En estas aéreas, ha publicado tres libros y numerosos artículos y capítulos en libros y revistas académicas de distintos países de Europa y América.

**Enrique Muñoz Reyes** (Chile). Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) de la Universidad Católica del Maule (UCM). Docente del Dpto. de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación y Coordinador de la mención Ciencias Sociales en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la UCM. Ha investigado y escrito artículos acerca de la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en revistas especializadas de Chile y el extranjero. Áreas de interés: enseñanza de la historia local y la formación ciudadana. Última publicación: “Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia: en busca del sentido de los aprendizajes históricos” En Enseñanza de las Ciencias Sociales. 2017; pp. 103-114.

**Froilán Humberto Cubillos Alfaro** (Chile). Geógrafo, Universidad de Chile. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Docente y Director del Departamento de Historia y Geografía. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago. Especialización académica Geografía humana, Interculturalidad y territorio, Didáctica de la Geografía Proyectos de investigación en innovación en educación PMI UMC1501 2017-2018 “Conocimiento Territorial Ancestral de las Comunidades Mapuce

Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew Atlas Didáctico Bilingüe para la Enseñanza del Territorio Mapuce Bafkehce del Lago Budi. Alguna de las últimas publicaciones: "LA EXPERIENCIA DE ESCUELA KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR Y SU ANÁLISIS DESDE LA JUSTICIA SOCIAL", libro POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LAS COMUNIDADES. Investigación en Educación para la Justicia Social. Autores: Jorge Calfuqueo - Froilán Cubillos- Miguel del Pino- Diego Pinto (2018); LA GEOGRAFÍA COMO APRENDIZAJE PARA LA RESISTENCIA Y LA TRANSFORMACIÓN TERRITORIAL (REVISTA ESPACIO Y SOCIEDAD AÑO 1 – N° 1 – 2017 ISSN 0719-8922). Froilán Cubillos, Diego Pinto & Fabián Araneda (2017); Libro “Atlas Didáctico: Dimensión socioambiental de los conflictos territoriales en Chile" del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo y el Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales. Ediciones OLCA. 2016. Froilán Cubillos Alfaro, Diego Pinto Veas, Marcela Fernández Valenzuela y Verónica González Correa y 2015 Artículo Proceso de Desterritorialización / Reterritorialización en el Waj Mapu. (Conflictos territoriales en la Región Forestal). Boletín de Geografía N°35 (pp. 60-87). 2015. Froilán Cubillos Alfaro y Sebastián Olguín Valdebenito.

**Gabriel Villalón Gálvez** (Chile). Académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de las Universidad de Chile. Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica de la UMCE. Líneas de investigación Formación del Profesorado, Prácticas de enseñanza de la Historia, Enseñanza de la Historia. Publicaciones: Joan Pagès, Gabriel Villalón y Alicia Zamorano. (2017) “Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica. Los Casos chileno y español” en Revista Educação y Realidade, V. 42 (1) enero-marzo, Brasil. pp. 161-182.Gabriel Villalón, Alicia Zamorano y Noemí Pizarro (2016): “Enseñar a Enseñar: El conocimiento para enseñar y el rol de la práctica en la formación de los futuros docentes. Conceptos claves de la nueva formación de profesores en la Universidad de Tarapacá Chile” en Revista Interciencia, Vol. 41 (12), Venezuela, pp. 869-875.

**Gloria Luna Rodrigo** (España). Profesora Titular Jubilada Honoraria. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didácticas Específicas. Es Licenciada en Filología Inglesa, Licenciada en Geografía e Historia, especialidad de Geografía por la Universidad Complutense de Madrid, Diploma en Town Planning. Oxford Brookes University. Master of Science en Urban planning Studies. Oxford Brookes University. Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Educación. (Tesis: La Educación para la Ciudadanía Democrática y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de Investigación acción). Últimas publicaciones: Capítulo 6 del bloque IV del volumen publicado por la Universidad Autónoma de Madrid: El patrimonio natural y cultural de la Comunidad de Madrid. Propuestas didácticas para Educación Infantil y Primaria. En prensa. Luna, G. (2014). Los temas controvertidos como instrumento de educación en ciudadanía en la formación de maestros de Educación Primaria. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro (Vol. II) (pp. 421-429). Barcelona: AUPDCS, Universidad Autónoma de Barcelona. (ISBN: 978-84-490-4420-5). Traducción del volumen de Alexander Von Humboldt. (2012) Vues des Cordillères et Monuments des Peuples Indigènes de l´Amérique. Universidad Autónoma de Madrid y Marcial Pons Historia Editores, Madrid. (Con A. Rodríguez Castro). (371 págs.).

**Gustavo A. González Valencia** (Colombia). Profesor Universidad Católica Luis Amigó. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona). Coordinador de la Línea de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en el Doctorado en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Sus investigaciones se han centrado en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, historia y geografía; pensamiento crítico y educación para la ciudadanía global. Algunas publicaciones: Sant, E. & González-Valencia, G. (2018). Global Citizenship Education in Latin America. In *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*(pp. 67–82).London: Palgrave Macmillan y González, G. & Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la

educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación & Educadores Vol. 19 No. 1.*

**Jesús Marolla Gajardo** (Chile). Académico de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Antofagasta (UA). Doctor en Educación con especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) con mención de Doctorado Internacional por la Manchester Metropolitan University en el Reino Unido (MMU). Ha publicado distintos artículos y capítulos de libros relacionados a la formación para la ciudadanía y la inclusión de las perspectivas de Género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre sus últimas publicaciones destacan: «Sujetos-víctima o sujetos-políticos. Las concepciones de los y las estudiantes chilenas sobre los roles de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales». En Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruíz y María Sánchez Agustí, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.* 1007-1015, Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid-AUPDCS, 2018; «El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 16 (2017): pp. 81-90; «Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres.» *Clío & Asociados, La historia enseñada,* nº 21 (2015), pp. 223-236.

**Joan Llusà Serra** (España). Diplomado en profesorado de EGB, licenciado en Historia, Máster y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Asociado de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) desde 2010. Profesor de Grado de Educación Primaria en las asignaturas de conocimiento del medio social y Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor del MURE (Máster de investigación) y director de trabajos de Final de Máster y de Tesis Doctoral. Miembro de GREDICS, grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB desde 2006, participando activamente en 6 proyectos de investigación e innovación docente. Las líneas de investigación actuales se basan en Literacidad crítica y en Tiempo Histórico. Ha realizado más de 20 publicaciones, tanto a nivel español como Iberoamericano, destacando la publicación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (2016) y la más reciente en Pasado Abierto, Argentina (2017) vinculada a la investigación en red entre Argentina-Chile y España sobre Tiempo Histórico en formación inicial.

**Juan Carlos Ramos Pérez** (Colombia). Licenciado en Ciencias Sociales UPN. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria UDFJC. Doctor en Educación UAB. Ha adelantado investigaciones sobre la enseñanza del conflicto armado en la historia escolar indagando el uso de las narrativas y las imágenes artísticas. Ha sido docente de ciencias sociales de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y de distintas universidades en el campo de la investigación educativa, la epistemología y la sociología de la educación. En la actualidad es docente asociado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

**Leia Adriana da Silva Santiago** (Brasil). Doctora en Educación por la Universidad Federal de Paraná, Brasil, con pasantía postdoctoral en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora del Instituto Federal de Ciencia y Tecnología Goiano, en el Máster Profesional en Educación Profesional y Tecnológica. Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en la enseñanza de Historia, currículo, políticas públicas latinoamericanas y cuestiones étnicas. La última publicaciones: SANTIAGO, L. A. S; SANTOS, M. L. A questão afrobrasileira e indígena: diversidade na educação escolar. CONJECTURA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO (UCS), v. 25, pp. 154-178, 2018. // SANTIAGO, L. A. S.; PAGÈS, J. ; CARVALHO, M. A. América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE), v. 12, pp. 7-27, 2017.

**Liliana Isabel Bravo Pemjean** (Chile). Profesora de Historia Geografía y Ciencias Sociales - Pontificia Universidad Católica. Doctora en Pedagogía (Didáctica de las Ciencias Sociales) por la UAB. Docente Área Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales del Departamento de

Historia (UAH). Investigaciones recientes: Infante, Marta; Vizcarra, Ruby; Corro, Pablo y Bravo Pemjean, Liliana. Propuesta de reflexividad audiovisual en escuelas públicas: una respuesta a la exclusión de subjetividades. Fondo/Institución: Conicyt – Fondecyt Regular (2013 - 2016). Co-investigadora FONDECYT. El desarrollo del pensamiento histórico en las aulas escolares: relación entre la formación los postulados de la didáctica de la especialidad y la realidad del aula (2017-2019). Publicaciones: Bravo, L..; Jiménez, M.S., Osandón, L "Formar ciudadanos a través de la enseñanza de la historia: Una propuesta para el trabajo en aula" 2013. pp. 361-385 // "Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico: aproximaciones desde la investigación, el pensamiento del profesor y el currículum". 2013. pp. 225-250 // "La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia". todos en: Muñoz, I. & Osandón, L. La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual. Centro de Investigaciones Barros Arana, 2013. 203-224. // SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J.; BRAVO, L. (2018). History Education and global citizenship. DAVIES, I; HO, LC; KIWAN, D.; PECK, Cl.; PETERSON, A.; SANT, E.; WAGHID, E. (ed.). The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education. London: Palgrave MacMillan.

**Lorenia Hernández Cervantes** (México). Licenciada en educación preescolar en el colegio Anáhuac de la ciudad de Morelia, Michoacán. Tiene dos maestrías, una en dificultades en el aprendizaje y la otra en la enseñanza de la historia. Realizó un master y doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha publicado artículos en distintas revistas indexadas en Colombia, Brasil, Argentina, Chile, México y España. Actualmente trabaja en la Secretaría de Educación Pública como profesora de educación preescolar y como apoyo para la implementación del nuevo modelo educativo en México 2017. Es asesora de tesis doctorales en la Universidad Pedagógica de Zacatecas. El último artículo que publicó fue: "¿Cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales en la educación preescolar?" (2016).

**Lucía Valencia Castañeda** (Chile). Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte por la Universidad Autónoma de Barcelona; Magister en Historia de América y Profesora de Estado en Historia y Geografía por la Universidad de Santiago de Chile. Académica del Departamento de Historia y Directora de la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile. Directora del Plan de fortalecimiento de la formación inicial y continua de los profesores egresados de la Universidad de Santiago de Chile: una propuesta para la calidad y la equidad, en el marco de las necesidades de la educación chilena. Autora de: Aprender a ser profesora y profesor de historia y ciencias sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial (2016); ¿Por qué quiero enseñar historia y ciencias sociales? Representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía en una universidad chilena (2015); El golpe de Estado de 1973 ¿Qué enseñar y para qué? (2013). Miembro activa de la RIIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales).

**María Celeste Cerdá** (Argentina). Profesora en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. (Mención Historia). Actualmente: Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyH. UNC) con el proyecto titulado "Dictadura, memoria y escuela. Dilemas, propuestas y desafíos en la transmisión escolar de la historia reciente", dirigido por el Dr. Joan Pagés. Tesis finalizada. Desarrolla actividades de docencia de grado y posgrado. Cátedra Didáctica Especial y Práctica y Residencia. Seminario Talle (Historia) Directora de la Carrera de especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (FFyH. UNC). Codirectora del proyecto de investigación *"Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia".* Autora de diversas publicaciones vinculadas a la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. Entre los libros más reciente *La Enseñanza de la Historia ante los desafíos del bicentenario de la Independencia.*- Miguel A. Jara y María Celeste Cerdá (Comp.) Edit. APEHUN.- CÓRDOBA. 2016. Capítulos en libros y publicaciones en revistas con referato vinculados a la innovación educativa en Ciencias Sociales, Didáctica de la Historia e Historia Reciente. Miembro activo

de APEHUN Argentina (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales).

**María Paula González** (Argentina)**.** Graduada en Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en Didáctica de las Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como investigadora docente adjunta concursada en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), a cargo de asignaturas de grado y seminarios de posgrado sobre enseñanza de la Historia y formación docente así como de la dirección de la Maestría en Historia Contemporánea. Trabaja como Investigadora adjunta de carrera del CONICET. Es autora de *"La enseñanza de la historia en el siglo XXI"* (Ediciones UNGS, Argentina, 2018); *"La historia reciente en la escuela"* (Ediciones UNGS, Argentina, 2014). Es compiladora, junto a Joan Pagès, de "*Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes"* (Servei Publicacions UAB, España, 2009).

**Mariela A. Coudannes Aguirre** (Argentina). Profesora de Historia y Magister en Ciencias Sociales (Universidad Nacional del Litoral); Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona, España). Profesora Adjunta ordinaria exclusiva a cargo de las asignaturas Didáctica de la Historia y Práctica Docente del Profesorado en Historia, y Subdirectora del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) de la UNL. Docente de la Maestría en Didácticas Específicas y coordinadora académica del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación en la misma universidad. Miembro de la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN) y de la International Society for History Didactics, Alemania. Docente investigadora categoría III, actualmente co-directora del Proyecto Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico (en el marco de programa aprobado por la UNL, con financiamiento). Co-directora de la revista académica Clío & Asociados. La historia enseñada (UNL-UNLP). Ultima publicación: "Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de ejemplaridad. Las representaciones sobre los héroes en la Argentina actual", en De Amézola, G. y Cerri, L. F. (coord.) (2018). *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 65-82), UNLP.

**Marta Castañeda Meneses** (Chile). Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona) Master en Iniciación a la Investigación en Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Barcelona) Magister en Administración Educacional Mención Gestión de Sistemas Educativos (Universidad de Playa Ancha). Licenciada en Educación (Universidad de Playa Ancha) Profesora de Educación General Básica (Universidad de Chile). Acreditación de Excelencia Pedagógica (Ministerio de Educación-Chile) Red Maestros de Maestros (Ministerio de Educación-Chile). Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en Universidad de Playa Ancha para las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Historia Geografía. Dirección de tesis nivel de pre y post grado. Publicaciones Recientes: "La Formación de los Profesores en Didáctica de las Ciencias Sociales. La Realidad en una Universidad Pública y Regional Chilena", revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Universidade Tuiuti do Parana Vol. 13, N° 33; 2018. "Formación Inicial Docente en Didáctica de las Ciencias Sociales. La Experiencia de los Trabajos de Titulación en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha" Andamio. Revista de Didáctica de la Historia Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol. 4 Nº1 2017.

**Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo** (Colombia). Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de la Habana, Cuba. Magister en Educación de Adultos de la Universidad San Buenaventura, Bogotá. Psicóloga y Educadora Especial de la Universidad de Manizales. Colombia. Directora del Doctorado en Didáctica y profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Publicaciones recientes: Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales. La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales.

Martha Cecilia Gutiérrez G. y Joan Pagès B. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2018. Desenvolupar el pensament crític a les aules. Perspectiva Escolar No 398. Rosa Sensat. 2018. Las prácticas educativas reflexivas y la formación docente. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

**Miguel Angel Jara** (Argentina). Es Profesor en Historia, Especialista en Investigación Educativa (UNCo), Magister en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB). Profesor Regular Adjunto en el área de la didáctica de las ciencias sociales. Orientación: Ciencias Sociales e Historia, actualmente desarrolla actividades de docencia en el Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades y en el Profesorado en Educación Inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Investigador en diversos proyectos vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente en el área. Es director del proyecto de investigación “El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de la cultura digital” y co-director de la carrera de posgrado: “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales”. Ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libro en la especialidad, en el ámbito nacional e internacional. Es compilador de cinco libros sobre enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. Miembro activo de APEHUN Argentina (Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales) y de la RIIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales).

**Neus González Monfort** (España). Profesora agregada de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Autònoma de Barcelona. Es miembro del grupo de investigación GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 2017SGR1606), coordinado por Antoni Santisteban, participa en los proyectos del grupo (http://grupsderecerca.uab.cat/gredics/) y en la organización anual de las Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (http://jornades.uab.cat/dcs/). Actualmente coordina la Unidad de Didáctica de las Ciencias Sociales, y miembro del equipo de dirección del Departamento. Es vocal de la Junta directiva de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (http://didactica-ciencias-sociales.org/). Sus intereses profesionales, dentro del mundo de la educación, se centran fundamentalmente en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales en general, y en particular en la educación patrimonial, el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de los y las docentes.

**Rafael Olmos Vila** (España). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Arte (UAB, 2017). Jefe de Estudios y profesor de Ciencias Sociales en el IES Bernat de Sarrià de Benidorm. Líneas de investigación: representaciones sociales sobre el mundo económico en la adolescencia, la construcción del pensamiento histórico, TIC aplicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales y los proyectos de futuro desde la perspectiva de género. Publicaciones recientes: (2018). «¿Puede la enseñanza de la Historia cambiar las representaciones sociales de los chicos y las chicas? Estudio de caso en jóvenes de Alicante» *Historia y MEMORIA*, *17*, 19-50. doi: C:\Users\Usuario\AppData\Local\Packages\microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe\LocalState\Files\S0\384\10.19053\20275137.n17.2018.7415doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7415 y (2017). «Kahoot: ¡un, dos, tres! Análisis de una aplicación de cuestionarios» *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *86*, 51-56.

**Sandra Marcela Ríos Rincón** (Colombia). Licenciada en Ciencias Sociales UPN. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria UDFJC. Doctora en Educación UAB. Su interés académico ha estado vinculado con la didáctica de las ciencias sociales utilizando el arte como recurso de enseñanza. Una de sus últimas publicaciones presenta parte de su investigación doctoral donde analiza el papel de la imagen artística en la formación de empatía frente a las víctimas del conflicto armado colombiano en estudiantes de educación básica. Se ha desempeñado como docente de investigación educativa en las Universidades Pedagógica

Nacional y El Bosque. Actualmente está vinculada como docente de ciencias sociales en la Secretaría de Educación Distrital en la ciudad de Bogotá.

**Selva Guimarães** (Brasil). Profesora Titular de los Programas de Posgrado en Educación de la UNIUBE, Universidad de Uberaba y Universidad Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Investigadora nivel 1B del CNPq. Consejo Nacional de Investigación. Coordinadora del GEPEGH –UFU- Grupo de estudios e investigación en enseñanza de Geografía e Historia. Autora de artículos y libros en Didáctica de Historia y formación de profesores y profesoras.

**Sixtina Pinochet Pinochet** (Chile). Profesora de Historia, Geografía y Ed. Cívica (UMCE), Magíster en Historia de Chile (USACH) y Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales (UAB). Actualmente se desempeña como académica de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte, y como jefa de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Especialización. Entre sus líneas de investigación se encuentran "La enseñanza de la historia a través de actores cotidianos" y "La implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta". Entre sus publicaciones podemos nombrar: Pinochet, S. y N. Urrutia. (2018). Diálogos entre la disciplina histórica y la historia escolar: la enseñanza de la historia de actores cotidianos en el currículo y los materiales curriculares de Educación Básica Chilena. Pinochet, S. y Mercado, J. (2017) Reflexiones en torno a la implementación del plan de formación ciudadana en la región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables.

**Sonia Regina Miranda** (Brasil). Profesora titular en la área de teoría y metodología de la enseñanza de Historia en la Universidad Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Posee Grado y Maestría en Historia, Doctorado en Educación por la UNICAMP/ Brasil y Pos Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona. Es investigadora del campo de la enseñanza de Historia, con énfasis en las temáticas del saber docente, formación de profesores, aprendizaje de los conceptos históricos y materiales didácticos. Ha publicado varios artículos en revistas y capítulos de libros de la especialización. Es miembro de la RIIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales).

**Viviana Zenobi** (Argentina). Profesora en Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Consulta en el Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Autora de libros de texto, diseños y materiales curriculares y didácticos, de artículos científicos relacionados con la Didáctica de la Geografía, la Educación ambiental y la formación docente. Profesora invitada en diversas universidades nacionales y del extranjero para dictar cursos y seminarios de postgrado. Consultora e integrante de equipos técnicos en diversos programas de mejoras y fortalecimiento de la enseñanza de la Geografía en el Nivel Secundario y Terciario. Es miembro de la ReDIEG (Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y de la RIIDCS (Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales).